E66
720

Е66—
720
1925

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СЛОВЕСНИКА

ЛИТЕРАТУРА И ЯЗЫК В ШКОЛЕ II СТУПЕНИ
В СВЯЗИ С ПРОГРАММАМИ ГУС'а

СБОРНИК СТАТЕЙ
ПОД РЕДАКЦИЕЙ
М. А. РЫБНИКОВОЙ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА

Ч73779/8°

ТОРГОВЫЙ СЕКТОР
ГОСУДАРСТВЕННОГО ИЗДАТЕЛЬСТВА
МОСКВА. Ильинка, Богоявленский пер., 4. Тел. 3-71-37.
ЛЕНИНГРАД. Дом книги, пр. 25 Октября, 28. Тел. 1-32-44.

Магазины:

Москва.

Советская площадь под б. гост. „Дрезден". Тел. 1-28-94.
Моховая, 17. Тел. 1-31-50.
Улица Герцена, 13. Тел. 2-64-95.
Никольская, 3. Тел. 49-51.
Серпуховская площадь, 1/4. Тел. 3-79-65.
Кузнецкий мост, 12. Тел. 1-01-35.
Покровка, Лялин пер., 11. Тел. 5-91-28.
Мясницкая, 46/2, угол Козловского пер. Тел. 5-98-76.
Ильинка, Богоявленский пер., 4. Тел. 1-91-49.
Кузнецкий мост, 14.
1-я Тверская-Ямская, д. 26.
Пл. Свердлова, 2-й Дом Советов. „Серп и Молот". Тел. 1-32-42
Таганская пл., 5/7. Тел. 3-14-47.
Тверская, 51. Тел. 3-92-07. и 4-92-31.
Моховая, 22. Тел. 2-31-20.

Ленинград.

Проспект 25 Октября (Невск.), 28. Тел. 1-32-44.
Проспект Володарского (Литейн.), 53. Тел. 5-71-35.
Проспект 25 Октября (Невский), 13. Тел.-5-71-21.

Отдельные экземпляры высылает **немедленно** по получении задатка почтовыми посылками и бандеролью с наложенным платежом. **Отдел Почтовых Отправлений** (Москва, Ильинка, Богоявленский пер., 4). При высылке денег вперед, пересылка и упаковка бесплатно.

Е66/720 1-й экз
8(02)

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СЛОВЕСНИКА

ЛИТЕРАТУРА И ЯЗЫК В ШКОЛЕ II СТУПЕНИ
В СВЯЗИ С ПРОГРАММАМИ ГУС'а.

СБОРНИК СТАТЕЙ
ПОД РЕДАКЦИЕЙ
М. А. РЫБНИКОВОЙ.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕКЦИЕЙ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧЕНОГО СОВЕТА
ДОПУЩЕНО КАК ПОСОБИЕ ДЛЯ ПРЕ-
ПОДАВАТЕЛЕЙ.

БИБЛИОТЕКА
47379/8°
Инв. №

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА.
1925

Облит № 4173. (Ростов на Дону).
Гиз. № 7647. Тираж 10.000. Заказ № 2342.

Типография Госиздата в Ростове н-Д., Средний пр., № 30.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

В настоящем сборнике читатель найдет ряд работ московских словесников, преподавателей II ступени и рабфаков по преимуществу. Эти статьи созданы в процессе кипучей работы зимой 1923—24 года. Многочисленные комиссии, студии, конференции, семинарии словесников были сосредоточены на одном: усвоение, обсуждение и воплощение программ ГУС'а.

Наша книга „Теория и практика словесника" посильно решает вопрос соотношения обществоведения и литературы, дает образцы разработанных товарищами комплексов и предлагает нужные для словесника справки.

Наиболее важная для словесников тема, марксистский социологический метод, освящена статьями О. В. Трахтенберга „Экономика и искусство" и В. В. Голубкова „Марксисты о литературе". Статьи К. П. Спасской и Л. С. Мирского отвечают вопросу о комплексе; работа С. Д. Никифорова „Страничка из практики" касается приемов разбора по методу формально-социологическому. Две последних статьи — о навыках устной и письменной речи, о работе над языком. В этой области идет своя, особенно интересная и увлекательная для словесника работа. В статье „Голос словесника" дан отзвук на те дебаты, споры и ссоры, которые велись в нашей среде за последние месяцы.

Нам представляется переживаемое время, как чрезвычайно трудное, но и как исключительно интересное. Строится новая жизнь, новое государство и в нем новая школа. Быть участником этого строительства — роль чрезвычайно ответственная, но что может быть завиднее этой роли?!

М. Рыбникова.

P. S. Всякие отклики читателей на нашу работу прошу направлять по адресу: Москва, Покровка, Введенский пер. д. № 20. Педтехникум, М. А. Рыбниковой.

ЭКОНОМИКА И ИСКУССТВО.

О. В. Трахтенберг.

I. ИДЕАЛИЗМ И ЭКЛЕКТИКА.

В 1823 году в Москве, в районе реки Яузы, родился Александр Островский. Не родись он в то время, или будь он человеком с меньшим талантом, или, наконец, с иным направлением этого таланта,—пути русской литературы и особенно театра были бы совершенно иные...

Такова простейшая, обывательская по своей наивности точка зрения на судьбы того или иного вида искусства. Все сводится к личным качествам, а значит, в конечном счете, к голой случайности.

Наивности такой позиции противуполагается подход к искусству, как к чему-то закономерно развивающемуся, где каждое данное явление есть логический вывод (хотя бы и отрицательный) из предыдущего состояния. Состояния чего? Того же самого искусства.

Реалистический театр Островского есть реакция против ходульного пафоса „Руки всевышнего“, против всевластного водевиля [1]), против слезоточивости „простонародных“ драм... Эволюция искусства есть или преемственное „развитие“ какой-либо идеи, или „борьба“ романтизма с классицизмом, реализма с сентиментализмом и т. д.

Проще говоря, идеологическое развитие движется весьма „простым“ и „ясным“ образом: оно развивается само из себя. Эволюция искусства объясняется эволюцией искусства. (Совсем вроде барона Мюнхгаузена, вытащившего самого себя за волосы из болота).

Такая тавтология удовлетворяла далеко не всех. Из этой неудовлетворенности—расширение круга: развитие искусства начинает объясняться общей идейной эволюцией.

Развитие в русском обществе чувств гуманности и сострадания к участи „меньшого брата“, проникновение западных идей

[1]) „Лишь водевиль есть вещь, а прочее все гиль!“

равенства и братства и пр.—все это, обусловив падение крепостного права, нашло свое отражение в сфере искусства, в творчестве Тургенева, Некрасова, Григоровича и др.

Многое ли объясняют такие „об'яснения"?

Они скользят по поверхности явлений, не имея возможности вскрыть их истинные причины. Они исходят из неверной в самом корне мысли об автономной имманентной силе, заключенной в человеческом мышлении. Они забывают о том, что психика—взятая сама по себе—есть „консервативнейшее", „косное" начало, что „человеческое сознание стремится остаться в раз добытых формах мышления; оно... окаменевает и остается при старых формах еще долгое время после того, как создавшие его экономические и общественные отношения исчезли... Приведу для примера тот факт, что название степеней родства гораздо консервативнее, чем формы семьи, или что наши праздники пережили все революции, хотя отношения, из которых они возникли, давным-давно исчезли"[1]). Не шутя, часто легче проложить новую улицу, чем изменить название старой.

Говоря об индивидуальной жизни, трюизмом было бы повторять, что наш „дух" является не чем-то внепространственным, самодовлеющим и независимым, а целиком „умещается" в нашем нервно-мозговом аппарате, всякое изменение которого отражается на „духе", черпающем все свое содержание из окружающего материального мира. „Идеальное,—говорит Маркс,—есть лишь переведенное и переработанное в человеческой голове материальное".

В приложении же к общественной жизни, все эти „великие истины" оказываются еще не вполне осознаны. Здесь все еще кажется естественным таинственное, в надземных сферах совершающееся „саморазвитие" идей.

„Обыденная, вульгарная мысль, говорит известный, но отнюдь не близкий к марксизму, социолог Де-Роберти [2]),—никогда не идет далее внешнего, поверхностного анализа вещей; а в наблюдениях над самыми сложными явлениями (общественно-психиче-

[1]) Каутский—из полемики с Б. Баксом.

Давно обратили внимание на странное расположение католических праздников. Они наиболее густы в пору самых страдных полевых работ. Не так давно удалось разъяснить это. Их происхождение относится к средневековью. Постоянная эксплоатация помещиками крепостных в страду, естественно, достигала такой степени, что иной раз доводила до смерти заработавшихся холопов. Католическая церковь вступилась в это дело по-своему: выдвинула ряд святых и установила праздники. И ей популярность и крепостным отдых...

[2]) „Новые идеи в социологии", № 2.

скими)... обыденная мысль руководствуется, сверх того, теорией причинности (взаимодействие и автономность), которая в любой точной науке показалась бы прямо невероятной, по крайней мере, в настоящее время"...

Но если идеалистическая концепция приводит в логический тупик (или—это наиболее последовательно—приводит к богу, гегелевской „абсолютной идее" и тому подобным надземным тупикам), то где же выход?

Человек—продукт среды. Человек—это точка, в которой перекрещиваются воздействия окружающих его жизненных условий. Идеологии не падают с неба и не рождаются сами из себя, значит... Дальнейшее понятно.

Такой подход: от жизненной обстановки, „бытия" к „сознанию", а не наоборот, есть подход, широко говоря, материалистический. Это уже шаг вперед. Но мы все еще далеки от цели.

Если мы не желаем ограничиваться вопросом—„как?" (как именно совершается развитие искусства), а ставим своей целью ответить на вопрос—„почему?" (почему оно совершается так, а не иначе), то мы, очевидно, не можем ограничиться простым утверждением вроде „среда определяет идеи человека", а должны перейти к анализу этой самой среды, найти законы ее строения и развития.

Под средой нередко понимали непосредственное воздействие окружавших человека природных условий. Много толковали о суровых и мрачных, „как скалы его родины", напевах северянина, о широких и тоскливых, „как бескрайные степи", песнях России, пытались объяснить высокий подъем итальянского Ренессанса—красотою итальянской природы, суеверие испанцев—землетрясениями и вулканическими извержениями и т. п. „Его (Пушкина) светлый гений широк и грустен, как русская природа. Раздолье без конца, простор, необъемлемый глазом, бесконечные леса, по которым пробегает таинственный шум, и во всем этом какое-то томление невыразимой тоски и печали" [1]).

Нельзя отрицать, что природная обстановка может сообщить несколько своеобразную окраску общему характеру [2]) искусства данного народа. Да и то, по мере развития хозяйственной жизни (ср. современное искусство капиталистических стран), это свое-

---

[1]) А. Волынский. — „Русские критики". Ср. для Италии и Испании Бокля, „История цивилизации в Англии".

[2]) В смысле формальном, главным образом.

образие все более сглаживается. Но даже предположим наличность „окраски“, что же дальше? Каким образом возможно объяснить историю искусства раз навсегда данным, застывшим фактором?! Ведь над Грецией „сияет то же небо Эллады“, которое „сияло и во времена Перикла“. А где Фидий и Полигнот, где Лисипп и Пракситель?

„Расцвет итальянской живописи,—замечает Плеханов [1]),—падает на очень короткий период, продолжавшийся не более пятидесяти—шестидесяти лет“. Ища причин этого расцвета, происшедшего в конце XV и начале XVI века, мы никак не сможем удовлетвориться ссылкой на природу, ибо „эта природа,—продолжает Плеханов,—в XV столетии была такой же, как в XIII или XVII. Но если переменная величина изменяется, то это происходит не потому, что постоянная остается неизменной“.

Отбросив непосредственное [2]) воздействие природы, обращаются к социальной среде. Это уже почти совсем хорошо. „Почти“,—ибо здесь необходима полнейшая определенность. Нетрудно сказать, что „искусство отражает общественную жизнь“, однако, такое „прекрасное определение,—как иронически замечает Плеханов,—имеет только один недостаток: оно настолько расплывчато, что ровно ничего не говорит“.

Здесь или царство беспросветного эклектизма или даже возврат к идеализму.

Известно, что французские материалисты XVIII века споткнулись о „порочный круг“: идеи определяются общественными отношениями; общественные отношения определяются мнениями, понятиями, истинами и заблуждениями,—словом, опять идеями.

„C'est l'opinion qui gouverne le monde“ (Suard).

Особо поучителен в этом отношении такой талантливый искусствовед, как И. Тэн [3]).

Поставив во главу угла своей „исторической эстетики“ абсолютно правильное положение: „крупные изменения, происходящие между людьми, постепенно производят соответствующие изменения и в человеческих мыслях“, Тэн в ближайшем анализе обратил все свое внимание на „моральную температуру, обусловливающую появление того или иного рода или направле-

[1]) „Очерки по истории материализма“.—Курсив наш.

[2]) Ибо *посредственно*, через производительные силы, природа, конечно, оказывает свое влияние.

[3]) Ср. его „Лекции об искусстве“, а также „Историю английской литературы“.

ния искусства", обратил внимание на то, что „язык, нравы, верования образуют вокруг каждого человека духовную атмосферу, вне которой он не мог бы существовать в качестве данной духовной индивидуальности", и которая определяет личность „творца" и его творчество.

Но духовная среда не есть, как мы видели, первичный социальный момент, она сама нуждается в объяснении. Как же объясняет ее Тэн и „иже с ним" (не формально, а по родственности своего метода, а таких очень много; некоторые попали даже чуть ли не в марксисты)? К ответу привлекаются то политические условия и отдельные события (войны и пр.), то (чаще всего) „быт" и „нравы" данного народа, то—сам нуждающийся в объяснении—характер нации [1]), или, наконец, неизменная природная среда. Правда, проскальзывают экономические объяснения, но именно, как равноправные с вышеуказанными моментами. С другой стороны, самым надежным убежищем оказывается положение: „в сущности, история есть проблема психологии"; „социальная среда есть продукт человеческого духа".

Заколдованный круг замкнулся. Через недостаточно последовательный материализм мы вернулись к идеализму или, в „лучшем случае", к мутной „эклектической похлебке" [2]) разнообразных и разрозненных факторов.

Где же, наконец, выход? И есть ли он?—Есть. И он лежит в познании самой общественной среды, в нахождении ее законов.

Излишне пояснять, что этот выход найден марксистской теорией общества — историческим материализмом.

II. ОБЩЕСТВЕННОЕ БЫТИЕ И ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ.

Очевидно, нам нет смысла сейчас начинать „с начала" теорию исторического материализма [3]). Наша задача, разложив неопределенное понятие „бытия", найти ближайшие связи и зависимость между ним и искусством, как одной из идеологий. По-

[1]) Объяснения чего-либо „свойствами народа", замечает Плеханов, равносильны „объяснениям" мольеровского доктора: „опий усыпляет, потому что имеет свойство усыплять".

[2]) Энгельс.

[3]) Мы можем лишь рекомендовать знакомство с соответственной литературой. Для начала: Орест Трахтенберг „Беседы с учителем по историческому материализму", затем—менее элементарное—Бухарин „Теория исторического материализма", и—более трудное—Плеханов „Основные вопросы марксизма" и „К развитию монистического взгляда на историю", наконец,—Семковского „Марксистская хрестоматия".

путно необходимо осветить и более четко поставить отдельные вопросы, практически важные в педагогической работе.

Давно брошен наивный взгляд на „душу", как на что-то отдельное и независимое (сидящее, по Декарту, например, в шишковидной железе мозга). „Духовные" проявления составляют лишь особую „внутреннюю" сторону все той же физической жизни. „Думает, — говорит Людвиг Фейербах, — не отвлеченное существо, а именно это действительное существо, это (мое) тело". „Что для меня, или субъективно, есть чисто духовный, нематериальный, нечувственный акт, то само по себе, объективно есть акт материальный, чувственный".

Мы не думаем проводить никаких фантастических аналогий между индивидуальной и социальной душой, мы лишь подчеркиваем, что и в обществе сохраняется то же соотношение.

Общественная жизнь есть единый и связный процесс, в котором, однако, мы различаем: объективную („самою по себе") сторону—общественное бытие или совокупность реальных жизненных отношений и условий, и субъективную сторону—общественное сознание. Выражаясь высоким гегелианским слогом, можно сказать, что общественное сознание есть мышление общества о самом себе.

Вполне очевидно, что объективная сторона есть сторона определяющая, субъективная—производная, функционально зависящая от первой. „Общественное бытие определяет собою общественное сознание".

В общественном сознании обычно выделяют два момента: психологический и идеологический [1]).

„Под общественной идеологией мы будем подразумевать систему мыслей, чувств или правил поведения (норм)... Под общественной психологией мы будем подразумевать несистематизированные или мало систематизированные чувства, мысли и настроения, имеющиеся налицо в данном обществе, классе, группе, профессии и т. д." [2]).

Пока мы разбираемся в наших повседневных объяснениях и толкованиях действительности, в наших суевериях и мистических устремлениях, в наших вкусах и эстетических склонностях,—мы находимся в области психологии. Но как только мы начинаем толковать о науке или философии, о религии или искусстве,—мы

[1]) Мы берем понятие идеологии в широком смысле слова, придерживаясь в этом отношении терминологии Бухарина.

[2]) Бухарин. „Теория исторического материализма", § 38.

находимся уже в сфере идеологий, в сфере „выкристаллизовавшихся", „отстоявшихся" психических комплексов.

Ясно, что это количественное ограничение не ставит абсолютных и непроходимых границ. Ясно так же, что ключ к пониманию идеологии лежит в общественной психологии, из „отстоя" которой и получаются те или иные системы.

Психология, как мы уже сказали, формируется и определяется бытием. Бытие, взятое по отношению к данному человеку, мы называем материальной средой, его окружающей. Различают среду естественную и искусственную. Первая, это вся природная обстановка, среди которой мы живем. Вторая, это человеческое общество и все то, что создано людьми или носит отпечаток человеческого труда.

О природе мы говорили. Повторяться не будем. О материально-технической обстановке разговор впереди. Сейчас перед нами важнейший и существеннейший элемент среды—совокупность общественных отношений.

Среди бесчисленного множества этих последних, мы выделяем один тип отношений, являющийся костяком, основой, базисом (называйте, как хотите!) общественного строения и по отношению к которому все прочие социальные связи носят характер зависимости и вторичности. Эти все определяющие отношения, суть отношения „производственные", т.-е. такие, которые возникают в процессе и на почве борьбы человеческого коллектива с внешней природой, или, иначе говоря, в процессе производства. Последнее понимается в широком смысле слова, т.-е. включая и такие вторичные элементы, как обмен, распределение (очевидно, транспорт, хранение и пр.).

Сами производственные отношения не висят в воздухе, а определяются теми материально-техническими рессурсами, которыми располагает общество в своей борьбе с природой, определяются состоянием материальных производительных сил.

Наиболее широкими и характерными производственными отношениями являются отношения классовые, возникающие на почве известного отношения к средствам производства (машинам, фабрикам, земле и т. п.) и связанные с расчленением на группы: „командующие" в процессе производства и подчиненные, эксплоатирующие и эксплоатируемые [1]).

[1]) Подробнее о классах см. Бухарин. Цит. соч., гл. VIII.

Всякое общество [1]) делится по классовым признакам на небольшое число основных групп, характер которых, взаимное расположение и относительная сила, являются решающими для всей социальной структуры. Классовое расслоение шире и характернее всякого иного производственного (напр., профессионального), а тем более непроизводственного (напр., национального или политического) деления.

Резкой специфичности положения различных классов в процессе общественного производства[2]) соответствует не менее определенное отличие во всех прочих условиях их существования. Город или деревня, особняк или подвал, устрицы или картошка, досуг, круг общения, характер развлечений,—все это и многое другое определяется, в конечном счете, классовой принадлежностью. Подчеркнем лишь, что все это вторично сравнительно с чисто производственными (в условиях труда) различиями.

Весьма очевидно, что всем этим вариациям в условиях жизни (бытия) с необходимостью должны соответствовать своеобразные типы мышления.

„На различных формах собственности, — говорит Маркс в „18 брюмере Луи Бонапарта“,—на так называемых условиях существования, возвышается целая надстройка различных и своеобразно сложившихся чувств, иллюзий, способов мыслить и воззрений на жизнь, целый класс создает и формирует их из своей материальной основы и из соответствующих общественных отношений“.

Наши утверждения настолько просты, что можно ограничиться парой элементарных примеров.

„Жизнь, которую ведет рабочий крупной промышленности, удаляет его еще более, чем буржуа, от влияния естественной среды, которая поддерживает у крестьянина веру в привидения, колдуний, порчу и другие суеверные идеи... Засуха, проливные дожди, град, ураган не заставляют его задумываться об их влиянии на природу и ее жатвы. Его городская жизнь охраняет его от беспокойств и мучительных забот, которые осаждают душу земледельца. Вместо того, чтобы находиться в подчинении у сил природы, он их контролирует. Гигантские машины из железа и стали вместо того, чтобы породить в нем суеверный страх, как гром — в крестьянине, оставляют его бесстрастным и бес-

[1]) Кроме коммунистического.

[2]) Кроме упомянутых выше, здесь много и других отличий. Напр., источник средств к существованию, характер и условия самого труда (физический, интеллектуальный, сельско-хозяйственный и пр.) и т. д.

страшным, потому что он знает, что члены металлического чудовища были изготовлены и собраны его товарищами и ему стоит только... повернуть ручку на распределительной доске, чтобы послать на расстояние километров двигательную силу для трамваев или свет для городских ламп,—достаточно сказать подобно богу книги бытия: „да будет свет", чтобы стал свет... Его очень удивило бы, если бы кто-нибудь пришел сказать ему, что какой-нибудь бог может, если захочет, остановить машины и потушить лампы; он ответил бы, что этот анархический бог не что иное, как приведенная в беспорядок зубчатая система или порванный шнур провода" [1]).

Сравнительная неизменность земледельческой техники, разбросанность деревень, скверные пути сообщения,—все это определяет (в противоположность пролетарию) консерватизм и малую подвижность крестьянской психологии. Эта косность проявляется всюду: „сохранение старых поселений,—говорит немецкий автор A. L' Houet,—сохранение старого дворового имени, имен вообще, костюмов; сохранение диалекта, старой народной поэзии, сохранение старой душевной структуры... число жизненных проблем, религиозных, моральных, проблем искусства или каких бы то ни было проблем вообще очень невелико, то же самое понимание их передается из поколения в поколение".

„Крестьяне работают каждый на своем участке, замечает М. Н. Покровский,—и сравнительно редко помогают друг другу, а когда продают произведения своей земли, тогда уже являются соперниками друг другу. Поэтому у крестьянина не могла развиться солидарность. Рабочие, напротив, работают на фабрике все вместе, локоть к локтю... один рабочий ничего не может сделать без других, и всякий должен помогать каждому. В рабочем классе таким образом развивается солидарность".

Наши примеры, не думая исчерпать вопроса, все же показывают, каким образом производственное бытие определяет различные типы мышления и общего миросозерцания.

Не говоря пока о более мелких, чем класс, делениях, мы можем констатировать, что распадению общества на отдельные крупные группы—классы с большою точностью соответствует дифференциация общественной психологии.

---

[1]) П. Лафарг. „Вера в бога". Приводим с небольшими сокращениями отдельных фраз.

Идеология (напр., искусство) есть продукт психологии. Отсюда очевидна неразрывная зависимость искусства от классового расчленения и, шире, производственного бытия.

III. КЛАССЫ И ЛИТЕРАТУРА.

Классовая психология отражается в литературе (мы будем говорить преимущественно об этом виде искусства) двояким образом: 1) в качестве о б ъ е к т а изображения и 2) в качестве с у б ъ е к т и в н о г о фактора, видоизменяющего отношение писателя к действительности.

При марксистско-социологическом анализе литературы мы должны обязательно учитывать оба эти момента в их связанности.

Доказывать, что классово-психологические особенности нашли (в качестве объектов) свое отображение в литературе, это то же, что „ломиться в открытую дверь". Наша и западная литература создали яркую галлерею вполне своеобразных психических обликов крестьянина (Тургенев, Григорович, отчасти Л. Толстой, Чехов, современные... Бальзак, Моппасан...), помещика, купца (напр., Островский, Боборыкин и др.), ремесленника (ср. разлагающееся мещанство Горького и отчасти Успенского с крепкой мелкой буржуазией у Флобера и др.), позднее рабочего (современная литература и т. д.).

Повторяем, было бы излишней тратой места приводить примеры того, что крестьянин хорошего бытового романа думает не то и не так, как помещик, последний, как купец и т. д.[1]). Можно лишь отметить, что в нашей литературе очень ярко выявлена та глубина психологического расхождения, которая не позволяла представителям двух классов даже понять (почти что в буквальном смысле слова) друг друга. Вспомним знаменитые переговоры Нехлюдова с крестьянами, „пленение" Болконской своими крепостными, вспомним утверждение Тургенева, что русский крестьянин легче сговорится с французским, чем со своим „барином"...

Художник черпает материал из окружающей действительности, ясно, что характер этой действительности проникает в его творчество[2]). В т а к о й п р о с т е й ш е й п о с т а н о в к е вопрос

[1]) Однако, зависимость психологии именно от условий существования данного класса почти никогда не устанавливалась. Если же это и делалось, то в порядке достаточно случайном, без соответственных общих выводов. Чем объяснить подобную „социлогическую слепоту" писателей—вопрос другой, разрешение которого надо искать уже в их классовой психологии.

[2]) Если бы были потеряны все материалы по ремесленно-цеховым отношениям Германии XVIII века, то по одной „Песне о колоколе" Шиллера можно было бы восстановить картину.

не вызывает никаких сомнений, но они немедленно возникают, стоить лишь несколько углубить проблему.

Почему до конца 40-х годов преобладающими персонажами нашей литературы являются дворяне разных видов и наименований? Почему другие классы занимают такое непропорционально малое место? Почему в следующие десятилетия картина меняется?

Еще важнее. Почему, если крестьянин и фигурировал в литературе того времени, то в виде ходульного Сусанина или бутафорской толпы патриотических пьес, в виде камаринского мужика или дяди Митяя, в виде красочного „малоросса" или пьяного ямщика,—словом, под всевозможными масками, но отнюдь не в своем реальном виде? Ведь несомненно, что и в эти годы крестьяне имели свое самобытное лицо, но оно почему-то не отразилось в идеологии.

Ответ на все это нам даст уже не просто психологическая дифференциация (которая всегда есть), а классовое соотношение[1]), величина, изменяющаяся в силу общего экономического положения, определяемого развитием производительных сил.

Развивается промышленность и крупная (особенно экспортная) торговля, развивается денежное хозяйство, развивается, но и задыхается в отживших уже рамках крепостных (производственных) отношений. Намечается крупный социальный сдвиг.

Перелом еще впереди (60-е годы), но идеологи, эти наиболее чуткие выразители действительности, уже замечают совершающуюся классовую перестановку.

На сцену истории, как реальная сила, выступает грузная фигура купца, выступает и „мужик", эта „крещеная собственность".

И вот в литературе из-под сермяги и лаптей выделяется живая личность (хотя и сильно подслащенная)—хозяйственный Хорь, вдумчивый Калиныч, суровый Бирюк, нежная Акулина...

Характерно, что реалистическому (более или менее) подходу к крестьянину предшествовали и другие еще более реальные явления. Если с 1826 г. по 1829 г. был 41 случай крестьянских волнений, то с 1840 г. по 1844 г. их было уже 161. В год выхода первых очерков из „Записок охотника" (1847 г.) в одной лишь губернии бежало от помещиков 10 тысяч человек и 4 тысячи было наказано розгами. Да, нелегко дается место в литературе!

Еще пример. Анализ творчества Островского, с одной стороны, весьма ярко подчеркивает зависимость содержания и формы литературы от классового момента, с другой—характерно вы-

[1]) Связанное, разумеется, с изменением психологии того класса, к которому принадлежит писатель.

являет связь психологического уклада данной общественной группы с ее экономическим положением.

Появление Островского в литературе причинно обусловлено подъемом у нас в 30-х—40-х годах силы и значения торговой буржуазии [1]). Но как Островский подошел к бытописанию этой „новой" социальной единицы?

Промышленный капитал, по началу,—пока еще недостаточно выявились все его отрицательные воздействия,—представляется неискушенному наблюдателю силой созидающей, организующей, строющей новую жизнь. Вот отчего в такие эпохи в литературу проникают идеализированные типы промышленников, особенно энергичных и деятельных, сравнительно с представителями умирающего, тунеядствующего дворянства [2]).

Но подлежит ли идеализации тип купца, представителя торгового, не „организующего", а „обирающего" капитала?! Такая идеализация слишком беспочвенна, и вот все персонажи Островского, взятые из среды богатого купечества,—типы чисто отрицательные.

Совершившийся в России переход от пережитков натурального хозяйства к денежному ставил в центр общественного внимания власть денег [3]). Отсюда, в связи с довольно частыми случаями быстрых обогащений, и вырабатывался тип человека, едва вышедшего из забитого, полурабского состояния и внезапно почувствовавшего свою силу. Опьянение властью золотого мешка, вместе с полной культурной неискушенностью слоев, из которых формировалось новое купечество, значительный досуг, объяснявшийся простотой техники тогдашней торговли, — вот моменты, приведшие к знаменитым: „при нашем капитале все возможно" и „моему нраву не препятствуй".

Капитал для купца является преимущественно в форме денег, тогда как для промышленника скорее в форме машин, зданий и т. п. Вот откуда особая алчность персонажей Островского к деньгам, как к таковым, легкость, с которой они идут на злостные банкротства, на обман потребителей, с которыми они не связаны так, как промышленники, и т. д. [4]).

[1]) Вслед за Островским потянулись и dii minores—Горбунов и др.

[2]) Вспомним Штольца и Обломова. В западной литературе подобные образцы гораздо многочисленнее и ярче (ср. хотя бы Бальзака). Причина,—большее развитие промышленности,—очевидна.

[3]) Ср. любопытную статью в „Былом", 1923 г.—К. Чуковского „Некрасов и деньги".

[4]) Ср., напр., „Свои люди сочтемся". Ср. очерк I-й в „Вопросах социологии" проф. Исаева.

Остается еще особо подчеркнуть вопрос о форме. Выяснение роли класса торговой буржуазии, как бесспорной общественной силы, заставляет подходить к ее изучению всерьез, отчетливо живописуя все особенности этого, как бы впервые открытого, но значительного быта. Этим объясняется реалистическая (но с объясненным уже сгущением красок) форма подхода к тому, что раньше служило объектом для водевилей, для сентиментальных сожалений, или трагедий, вроде Минина, „закладывающего жен и детей".

Кроме выдвижения торговой буржуазии, по произведениям Островского, с большою отчетливостью можно проследить за общим развитием классовых перегруппировок, происходившим в те десятилетия.

Первые признаки „оскудения дворянства" [1]), намечающийся только переход дворянских владений в руки других групп [2]), мезальянсные браки дворян [3]), начатки „обуржуазиванья" дворянства [4]), наступление эпохи грюндерства, признаки протеста в среде лиц, непосредственно зависящих от капитала (приказчиков) [5]), и т. д. Интересно, что Островский не указал других способов этого протеста, кроме „игры ума" и открытого высказыванья правды. Это интересно потому, что в этой мелочи сказывается объективная социальная обстановка, недоразвившаяся еще до других возможностей [6]).

В итоге мы констатируем: a) различие в производственном бытии обусловливает различие в психологическом облике данного класса; b) эти различия находят свое более или менее яркое отражение в литературе; c) отражение в литературе облика именно данного, а не какого-либо другого класса, а так же характер изображения (положительный — отрицательный и пр.) зависят от соотносительного положения классов; d) от того же момента зависит и общая форма подхода к выявлению данного облика (реалистический, сентиментальный и т. п.) [7]).

---

[1]) „Не сошлись характерами", отчасти „Лес" и др.

[2]) Тот же „Лес", „Не все коту масленица" (дом Ахова), „Бешеные деньги".

[3]) „Не сошлись характерами", „Не в свои сани не садись" и др.

[4]) Васильков в „Бешеных деньгах" (тут же и грюндерство), Беркутов в „Волках и овцах" и др.

[5]) „Правда хорошо", „Гроза" и др.

[6]) Ср. интересную статью П. П. Кашина „Смена классов в русском обществе по произведениям Островского", „Печать и революция". III. 1923 г.

[7]) Это лишь самые широкие обобщения. Из наших примеров очевидна возможность и иных, более детальных выводов.

Классовое общество есть диалектически связная (хотя и антагонистическая) система классов. Изменения хотя бы одного из них обозначают изменения всей системы. Поэтому какой-либо класс, взятый сам по себе, может претерпеть не особенно сильную перемену, но перелом в других классах неминуемо отразится на его положении в литературе. „Мужик" выдвинулся не столько в силу собственного роста, сколько в силу нарождения буржуазии (видевшей в нем наемного рабочего и отчасти покупателя) и раскола в среде помещиков („хлебные фабрики", экспорт и т. п.). Психология крестьянина несомненно эволюционировала за время от 30-х до 40-х годов, но далеко не в такой степени, в какой изменился облик бутафорского „мужика" превратившегося в Хоря или Антона Горемыку.

Мы отметили пока самые прямолинейные зависимости. Но дело, конечно, не ограничивается ими.

Конкретность или абстрактность мышления, религиозность или арелигиозность, монистичность или плюралистичность воззрений [1]), то, что называется общим настроением и мироощущением (оптимизм, усталость и пр.), все это находит свое объяснение исключительно в классовой психологии.

Художник—плоть от плоти данного класса,—очевидно, окрашивает всю действительность в цвета этого класса (или одного из слоев его) [2]). Вот почему Россия, одновременно или попеременно, будет представляться кошмарной и мистической (Достоевский), в тонах рационалистической акварели (Тургенев), мягкотелой и беспросветной (Чехов), грубо или садически эротической (Арцыбашев, Соллогуб) и т. д. Здесь дело не только в том, кого изображает писатель (мещанство, интеллигенцию и пр.), ибо один тон окрашивает всех и вся (с другой стороны, кого изображают, зависит, как мы видим, так же от классового соотношения), а дело в том, кто он сам. И отнюдь не в смысле отдельной личности, а в смысле своей социальной принадлежности [3]).

Этическое направление, столь характерное для целого периода нашей литературы, может быть понято лишь в связи с фигурой „кающегося дворянина" и общим бесправием русской жизни, не дающим путей для иного, кроме как морального, преобразования. Конечно, это истина лишь для одного со-

---

[1]) Каутский в „Происхождении христианства" устанавливает любопытную связь между психологией торговца и монотеизмом древней Иудеи.

[2]) См. ниже.

[3]) Об этом см. ниже.

циального слоя (Л. Толстой и др.), в то время как для другого возможны и иные пути (радикальное народничество) [1]).

Классовая психология, разумеется, сказывается не только в таких широких масштабах, но и в деталях сюжета, в обрисовке отдельных типов, в отношении автора к этим типам (Марк Волохов и др.) и т. д. [2]).

Иногда классовая система находит в произведении того или иного автора свое символическое отображение. Ср. хотя бы глубокий анализ творчества Достоевского, произведенный В. Переверзевым и разъяснивший, например, трагедию „двойника",—промежуточным и реально двойственным положением соответственной социальной группировки. В Голядкине классовая структура отчетливо, но символически, выразила свой истинный характер.

IV. ДИАЛЕКТИКА КЛАССОВ—ДИАЛЕКТИКА ИСКУССТВА.

Классы, взятые в отдельности, а значит и их специфическое соединение—классовая структура общества, есть величина диалектически меняющаяся.

Всякое данное общественное строение в своем развитии взращивает тот класс, в борьбе с которым оно неминуемо должно погибнуть. Поступательное движение капитализма есть вместе с тем рост „могильщиков" [3]) этого строя—класса наемных рабочих, под ударами которых и „рушится в провал кровавый строенье шаткое веков" [4]).

Нарождение в недрах существующего строя силы, его отрицающей, борьба, как основа всего движения, апогей этой борьбы—революция, сразу и радикально меняющая классовое соотношение, эволюционная подготовка этого взрыва,—вот положительные признаки именно диалектического характера общественного развития.

Искусство с неизбежностью отражает эту диалектику. Психология, а значит и идеология класса проходят те же ступени, что и он сам в своем развитии. Об этом всегда надо помнить. Мысля психологию застывшей, мы никогда в ней не разберемся.

1) Класс—зарождается. (Наш пролетариат начала девятнадцатого века.) Психология еще не достигает определенной самобытно-

[1]) Плеханов отмечает у Некрасова чуть ли не оправдание террора: атаман Кудеяр, получающий отпущение грехов за убийство помещика.

[2]) Ср. сказанное об Островском.

[3]) „Манифест коммунистической партии" Маркса и Энгельса (1848 г.) —Знакомство с ним абсолютно необходимо для уяснения теории и практики классовой борьбы.

[4]) Валерий Брюсов.

сти. Собственная идеология отсутствует. В искусстве (идеология других классов) зарождающийся класс или не получает никакого отражения или в виде комической фигуры пьяного мастерового и т. п.

2) Класс („an sich"—„в себе")—уже существует, как совокупность людей, играющих определенную роль в производстве, но он еще не существует, как сознающий себя класс. „Эта масса является уже классом по отношению к капиталу, но еще не классом для самой себя" (Маркс). (Наш пролетариат в эпоху позднейшего крепостного права.)

Психология—установилась. Идеология еще не достаточно отчетлива. В искусство (других групп) проникают уже фигуры класса an sich, но еще в мало реальном, абстрактно-ходульном виде [1]).

3) Класс („an und für sich"—„класс в себе и для себя")—не только существует, как социально-производственная сила, но и осознает себя, как таковая. Необходимо различать две ступени: a) класс (победоносно) борется за власть, b) класс окончательно утвердил свое господство [2]).

a) Искусство этого периода—остро, напряженно проникнуто пафосом борьбы. Очень многое в нем объясняется лишь в качестве антитезы прошлому. Полемическая резкость, отрицание для отрицания отражают остроту борьбы. Ср. Писарева и первые шаги Пролеткульта и др.

b) Искусство класса в его зените—гармонично, уравновешенно, ясно—„классично". Ср. „Золотой век" Ренессанса (Рафаель) и Пушкина.

Зенит пролетариата есть его самоуничтожение, как класса. Все предыдущее—лишь переходные этапы борьбы. Конечная цель этой борьбы рабочих — не собственное владычество (это лишь средство к цели), а уничтожение всех классов и всякого (политического) господства. Вот почему перспективы пролетарского искусства, как такового, вполне своеобразны. (См. интереснейшие соображения по этому вопросу Л. Д. Троцкого в его „Литературе и Революции".) Вообще же говоря, рекомендуем читателю, как наилучшую иллюстрацию, применить указываемую нами схему к истории пролетарской поэзии...

Возвращаясь к моменту революции, очень важно отметить, что идеологический сдвиг предшествует фактическому бою. Идео-

[1]) При этом много значит классовая принадлежность автора. Если у Гончарова и Тургенева почти не фигурируют рабочие, то у Некрасова уже есть эпизодические, но правдивые (во *внешнем* смысле) фигуры.

[2]) Разумеется (это относится ко всей схеме), конкретно градаций гораздо больше; мы даем лишь самые основные и резкие.

логическая фаза есть первая фаза революции [1]). Ср. предреволюционную философскую и публицистическую борьбу XVIII века во Франции; ср. Некрасова, Григоровича, Тургенева, начавших борьбу с крепостничеством еще с 40-х годов, и пр.

Конечно, и здесь писатель не творит ничего нового, а лишь отражает фактически имеющуюся жизненную конъюнктуру. Дело все в том, что последняя еще не достаточно созрела, чтобы преодолеть материальное сопротивление заинтересованных групп, но уже достаточно созрела, чтобы быть учтенной чутким писателем или художником [2]).

4) Класс склоняется к упадку. Он или в тупике, откуда дорога только вниз, или уже катится к гибели. Идеологи провидят тщетность борьбы и катастрофу. Провидят обычно не сознательно, а лишь ощущая общий понижающийся или полный зловещих предзнаменований тон жизни.

Психология упадочничества. В зависимости от частностей социальной обстановки и более мелких в ней группировок, в литературе эта психология выявляется в различных формах.

„По мере того, как класс созревает для гибели,—говорит Плеханов,—идеология его утрачивает свою внутреннюю ценность... Искусство, создаваемое его переживаниями, падает". Но в какую сторону?

Не в силах опереться в своем творчестве на свой класс, духовная жизнь которого иссякает, художник поневоле уходит в себя, в свое личное „я", в свое, как бы отгороженное от жизни, творчество. Отсюда „чистое", эстетствующее „искусство для искусства" и крайний формализм (форма и ее ухищрения—ради них самих), отказ от „идейности". У нас в этом отношении особенно характерна литература (в частности, поэзия) и живопись конца XIX — начала XX (первое десятилетие) века. Словом, — по устаревшей, но совсем не бессмысленной, терминологии,—искусство „декаданса". (Бальмонт, Белый с его „поэтикой", „Мир Искусства", „Золотое Руно" и пр.) [3]).

[1]) Бухарин. Цит. соч. § 47.

[2]) Это *предшествие* идеологии и путает всегда идеалистов, которым представляется, что пред-революционная идейная агитация порождает революцию. Революция представляется им, как внезапный, неподготовленный материально акт, тогда как на самом деле каждому социальному перелому предшествует длительный период закономерных эволюционных изменений общественного бытия.

[3]) Мы совсем не хотим сказать, что подобные эпохи не дают ничего в смысле выработки художественной формы; наоборот, если положение класса не совсем еще катастрофично, он дает всегда ряд *формальных* достижений. Но и только

Из того же классово-психологического источника и иные исправления „декаданса“ (нередко перемешанные с первыми): мистические устремления в иные миры, обещающие спасение от земной юдоли (Мережковский, теософия того же Белого и пр.), или давящая тьма „Палаты № 6“ и „Мужиков“.

Словесный или красочный пир во время чумы, субъективизм, мистика, пессимизм—все это лишь разные вариации на одну и ту же классовую тему.

Конечно, разложение сказывается не только в способе подхода художника к жизни, но и в объективных признаках этого распада, находящих, в свою очередь, свое отражение в искусстве. Достаточно вспомнить множество произведений Горького или „Проклятый род“ Рукавишникова [1])...

Не только решающие сдвиги, но и временные колебания социального строения должны быть приняты во внимание при оценке классовой психологии и искусства. Это многое объясняет в предыдущих примерах, которые мы дополним еще одним моментом.

Грубо-чувственный („санинский“) период русской литературы, проповедь самоубийств („У последней черты“ и др.) и т. д., могут быть поняты лишь в связи с обществами „огарков“, с „лигами самоубийств“ и др. общественными явлениями. Последние—лишь как показатель общественной реакции, наступившей вслед за поражением 1905—1906 годов. Эти поражения, в свою очередь, находят свое объяснение в соотношении классовых сил, зависящем, в последнем счете, от состояния производительных рессурсов.

Если от анализа изолированных и „неподвижных“ классов надо итти к синтезу классовой структуры в ее диалектическом развитии, то, с другой стороны, нельзя игнорировать и анализа более мелких, чем классы, производственных группировок. В сущности, мы это и делали в нашем предыдущем изложении. Сейчас дадим лишь несколько разъяснений.

Буржуазия, к примеру, разбивается и по качественному и по количественному признакам [2]). 1) Буржуазия торговая, промышлен-

---

[1]) Замечательно яркую иллюстрацию всех этих положений дает духовная жизнь нашей эмиграции. Здесь класс уже сгнил заживо, все дошло до логического конца. Интересно сравнить с этим и шпенглеровскую философию „Заката“, хорошо отражающую психологию разгромленной в войне и чующей свою классовую гибель немецкой буржуазии.

[2]) Мы даем лишь грубую схему.

ная (ср. сказанное об Островском), финансовая (ср. у Некрасова указания на появление первых банковских воротил, рядом с которыми даже купцы и промышленники казались чуть что не добродетельными), 2) крупная („мильонщики"), средняя и мелкая буржуазия.

Психика отдельных группировок вращается, в общем, в рамках обще-классовой, имея, однако, и свое, более или менее крупное своеобразие. Сравни горьковского „мещанина" и героя арцыбашевских „Миллионов", картину расслоения деревни у наших народников и в современной крестьянской литературе и т. п. Социальный смысл такого стихотворения Лермонтова, как „На смерть Пушкина" [1]), может быть понят лишь в связи с расслоением внутри помещичьего класса („старое" и „новое" дворянство) [2]).

Не лишено, наконец, значения психологическое и идеологическое своеобразие и еще более мелких—профессиональных группировок. Ограничимся для иллюстрации одной цитатой из „Очерка" Покровского: „Историк по своему личному положению—человек умственного труда, интеллигент, это во-первых; а затем, если переходить к признакам более частным, он—человек труда письменного, литератор. Что могло быть естественнее для него, как принять умственный труд за главное в истории, а произведения письменности, от стихов и романов до философских трактатов и научных исследований,—за основные культурные факты".

„Таким образом,—говорит Бухарин,—на ряду с классовой психологией, как самой резкой, выпуклой и значительной формой общественной психологии, стоит психология групповая, профессиональная и т. п.... Но так как существование какой-либо людской группировки связано все же с экономическим строем общества... то и все виды общественной психологии суть величины, зависимые от способов общественного производства, от хозяйственной структуры общества".

V. ОБЩИЕ ЧЕРТЫ ЭПОХИ.

Мы предвидим у читателя возможность некоторого недоумения. С одной стороны мы говорим о резкой и далеко идущей в глубь классово-психологической дифференциации общества,

---

[1]) „Пятою рабскою топтавшие обломки игрою счастья родов обиженных" и пр.

[2]) Подобное же расслоение имеется, очевидно, в среде самой писательской корпорации.

с другой нередко даем схемы последовательных ступеней („дворянской", „разночинной" и пр.) „единой" литературы [1]).

В чем же дело?

В любую экономическую эпоху, наравне с классовой и групповой психологией, существует и единый господствующий психический тип.

Во-первых: классовое общество не механический конгломерат классов, а определенная система их, определенный „способ производства"—„азиатский, античный, феодальный или современный буржуазный" (Маркс). Каждой из этих формаций соответствуют и некие общие (для капитализма, напр.) черты бытия, а значит и психологии. (Купец в рамках капиталистического общества живет и думает не так, как он же в феодальном и т. д.)

Во-вторых: классовая система всегда конструируется по схеме господства-подчинения. Всегда есть свой доминирующий (хотя часто не без конкуренции других) класс. Из этого двоякий вывод:

a) „Господствующие идеи какого-либо времени были всегда только идеями господствующего класса" (Маркс), психология какового класса „забивала" психологию других слабейших групп.

b) Лишь экономически могущественный класс [2]) или внутриклассовая группа могут обеспечить средства, досуг, необходимую подготовку для выделения из своей среды художников: творцов. Иначе говоря, лишь в руках доминирующих групп может находиться решающее идеологическое оружие.

Этим объясняется относительное единство главного потока литературы и последовательный выход на сцену ее истории—писателей дворян, буржуазных интеллигентов пролетариев...

Вернемся теперь к „общим чертам бытия".

Общественные формации отличаются друг от друга различными способами сочетания производственных (классовых)

---

[1]) В нашу задачу не входит оценка по существу различных схем и их правильности, однако, все же заметим, что подобные *единые* схемы лишь постольку являются отражением действительности, поскольку: 1) имеют дело с эпохами безусловно доминирующего положения одного какого-либо класса („дворянская диктатура" у нас), или 2) указывают лишь на более крупные и характерные течения, не считаясь с другими, хотя существовавшими, но второстепенными или являвшимися исключением (Кольцов).

[2]) Или имеющий шансы в ближайшем будущем стать таковым (пролетариат до-революции), но, конечно, с значительно меньшим размахом, чем уже господствующий.

отношений, различными способами производства (Produktionsweise—Маркса), которым соответствует своеобразное сочетание всех других общественных рядов (семейных, правовых, политических). Вот почему можно говорить о стиле данного общества, как о „синтезе всех форм его жизни“ (Гаузенштейн—„Искусство и общество“) [1]).

Определенный стиль бытия порождает неизбежно и соответственный стиль идеологии, не даром еще Маркс наравне с Produktionsweise говорил о Vorstellungsweise, о „способе представлений“.

Гаузенштейн, например, толкует о пяти ступенях „социально-эстетического развития“ [2]): 1) Стиль первобытных бродячих охотников (палеолит, бушмены)—примитивный натурализм. 2) Стиль первобытных оседлых земледельцев и скотоводов (зависимость от стихийных сил—начатки религиозных суеверий)—царство стилизованного орнамента, имеющего магическое значение. 3) Стиль феодально-иератических обществ (древний Египет, Ассирия и др.). В центре социальных связей грандиозная фигура деспота, отсюда—„культ количественных форм“, грандиозной нагроможденности, и вместе с тем (застывшая социальная организация) величественная неподвижность. 4) Стиль общественных формаций капиталистического типа (от Греции V—IV веков, через Ренессанс к классицизму начала XIX века)—„натурализм, рационализм, интеллектуализм (Леонардо да-Винчи)“. Стиль делается гибким и текучим, „как свободно катящаяся монета“. 5) Стиль смешанных образований (стиль барокко и рококо). Говоря о стиле современного капитализма, Гаузенштейн подчеркивает его двойственность (буржуазные черты и предвидящие грядущий коммунизм).

В условном смысле можно говорить о стиле и более мелких социальных структур. Так, несомненно, был особый стиль нашего народничества, сказавшийся везде и в литературе и в живописи („передвижники“) [3]) и даже музыке [4]).

---

[1]) Другое определение его: „стиль, это—до конца организованная сущность жизни“. Гаузенштейн имеет в виду лишь изобразительные искусства и, главным, образом, живопись. См. о нем статью Луначарского в его „Искусство и Революция“.

[2]) Мы приводим построение Гаузенштейна лишь в виде интересного примера, далеко не во всем с ним соглашаясь.

Отметим лишь, что это одна из первых и серьезных попыток применить марксистский метод к анализу *формы*, а не итти по линии наименьшого сопротивления, разбирая исключительно *содержание*.

[3]) Ср. Фриче. „Очерк социальной истории искусств“.

[4]) Ср. Чемоданов. „Музыка в свете исторического материализма“, журнал „Звезда“, 1924 г. № 2. Так же Луначарский—„В мире музыки“.

Кроме стиля той или иной эпохи, мы должны отличать и особый темп его жизни.

Возьмем два периода, оба по сто лет, один, напр., в 1300-х годах, другой в 1800-х. Сравним их в отношении быстроты: a) технического развития, b) социальных перегруппировок, c) простой скорости передвижения (лошадь—экспресс). Эффект от сравнения, несомненно, будет достаточный. Отразилась ли эта разность быстроты в различиях общего темпа жизненных отношений? Очевидно, да. Может ли это различие не отразиться в психологии, а затем и идеологиях данных эпох? Очевидно, нет.

Нам не надо для доказательства приводить исторических справок, ибо мы и в настоящее время можем наблюдать одновременно существующими самые различные темпы жизни. Достаточно вспомнить нашу глухую деревню и Нью-Иорк.

Мы уже упоминали мельком о крестьянской медлительности. В деревне считают (точнее, считали) по временам года (полевым работам), от „праздника до праздника". В городе уже трудно без часов. Биржевой маклер живет по минутам. „Тэйлоризированный" рабочий считает уже на секунды. Все это, хотя и сосуществующие, образчики разных исторических эпох.

Понятно, что плавное и величественное развитие диккенсовского или гончаровского романа сменилось, с необходимостью, полным развертыванием сюжета на каких-нибудь десяти страницах. Многотомный роман невозможен в Нью-Иорке. Прежде всего потому, что его некогда прочесть. Там царство кино, газеты [1]), спрессованных до-отказу новелл какого-нибудь Генри, где на нескольких страницах есть все: и философия, и лирика, и юмор, и сентимент, и яркий, как ракета, неожиданный финал.

Чтобы почувствовать темп и ритм различных эпох, достаточно послушать: гекзаметр и стих современного производственника, „Онегина" и „Марш" Маяковского...

Несомненна связь между темпом технического и социального развития в X X веке, „сказочным" по быстроте появлением „неожиданных" открытий и изобретений и—психической атмосферой, обусловившей мысль о вечном и беспредельном развитии и изменении сущего. Отсюда „историзм", „эволюционизм" во всех областях знания (ср. Ляйель, Дарвин, Нуаре, Тэн и др.), мысль о

---

[1]) Да и то составленной с таким расчетом, что бы при недостатке времени можно было бы, прочитав краткие резюме статей и известий (жирный шрифт), знать „все".

том, что земное счастье впереди (социализм), а не в далеком, „патриархальном прошлом“ (Руссо, робинзонады и пр.).

Не будем останавливаться на интересных соображениях профессора Исаева („Вопросы социологии“), доказывающего, что „железные дороги ослабляют религиозное чувство и пролагают путь материалистическому пониманию вселенной“, на том, что бо́льшая доля формальных элементов „конструктивизма“ или „футуризма“ (в разных его вариациях) является непосредственным отражением чудес современной техники (стального кружева мостов и стеклянно-железо-бетонных сооружений, небоскребов) бешеного темпа современной улицы, лязга машин, крика авто, всего движения и шуме большого города [1]).

Вне темпа и технически материальной обстановки современной столицы нам были бы непонятны „урбанисты“, певцы города „неустанного чаровательня“, „неслабеющего магнита“, „повитого сетями проволок“, по чьим „железным жилам“ „струится газ, бежит вода“ [2])...

Мы до сих пор говорили о влиянии на искусство социальных отношений; в последних наших утверждениях (о темпе и пр.), несомненно, наметились еще новые линии: a) непосредственное (а не через общественные отношения) воздействие материально-технической обстановки, b) город, как таковой.

Состояние производительных сил, характернейшим элементом которых является техника, обуславливает структуру производственных (значит и классовых) отношений. Этому экономическому базису соответствуют определенные формы „социально-политической надстройки“ (семья, государство, политические и правовые организации), последней—общественная психология и, наконец, идеологии, в частности, искусство [3]).

Обычно таким образом технический момент доходит до психологии преломленным в социальной среде. Это наиболее частый случай. Однако, иногда завязывается непосредственная связь (беглые иллюстрации которой даны выше) между техникой и психологией (идеологией).

Сравним еще у Маркса [4]): „Разве был бы возможен тот взгляд на природу и на общественные отношения, который лежит в

---

[1]) В хореографии—„танцы машин“, в музыке—„шумовой оркестр“, в театре—мейерхольдовские лестницы, лощадки, лифты и пр., и пр.

[2]) В. Брюсов „Город“, ср. Верхарна и мн. др.

[3]) Это так наз. плехановская схема общественного строения.

[4]) „Введение к критике политической экономии“.

основе греческой фантазии, а потому и греческого искусства, при наличии сельфакторов, железных дорог, локомотивов и электрического телеграфа? Разве нашлось бы место Вулкану рядом с Roberts et C°, Юпитеру—рядом с громоотводом и Гермесу—рядом с Credit mobilier?"

Однако, крайне редко техническое воздействие бывает изолированным от того или иного социального. Так, например, реакция различных общественных групп на одни и те же небоскребы и авто, несмотря на формальное сходство, будет, несомненно, резко различна по содержанию. Сравним отношение к машине и к городу нашего народника (напр., Успенского), пролетарского поэта до Октябрьской эпохи и современной [1]).

Мы сознательно „смешиваем" город с технически-социальными элементами, ибо давно пора бросить разговоры о городе, как о какой-то „метафизической сущности", самодовлеющей в своем своеобразии [2]).

Проблема города это проблема: a) городских—торгово-промышленных—классов (а также чиновничества); b) концентрированных социальных контрастов; c) повышенного жизненного темпа; d) особой материально-технической обстановки.—Все наши старые знакомые!

Мы разобрали уже три типа зависимости искусства от производства. 1) Техника—общий экономический характер эпохи, ее стиль, ритм,—психология,—искусство. Сюда же должно быть отнесено общее своеобразие революционных и реакционных эпох. 2) Техника,—отдельные классы в их развитии, за ними (внутри их) более мелкие производственные группировки,—психология,—искусство. 3) Техника, ее характер и ритм,—психология,—искусство.

К этим типам теперь мы должны прибавить еще один: 4) техника,—социально-экономические отношения,—другие общественные отношения (политические, правовые, семейные и пр.),—психология,—искусство [3]).

VI. ПРОТИВ „УПРОСТИТЕЛЬСТВА" И ВУЛЬГАРИЗАЦИИ.

Экономические отношения определяют общее содержание и характер, основные формы и направления искусства данной эпохи.

[1]) Характер пищи, квартиры и проч. у различных социальных групп, при одной и той же общей технике, в одном и том же городе, резко различно. Объяснения этих различий мы должны искать не непосредственно в производительных силах, а в классовой организации, возникшей на их основе.

[2]) Ср. „Петербург" Белого и мн. др. В этом повинен и Достоевский. Нередко доходят до разговоров о городе как о „мистическом драконе" и т. п.

[3]) Обычно дело еще усложняется влиянием на искусство других идеологий

Нередко они определяют и детали, но не всегда и далеко не все. Многие же детали, часто довольно существенные, не могут быть поняты вне политических, правовых и т. п. условий.

Не учитывая российского самодержавно-полицейского режима, бюрократии, своеобразной правовой системы, даже особенностей семейного уклада и проч., мы не сумеем достаточно полно осветить творчество хотя бы Гоголя, Некрасова или Щедрина.

Скажем больше, без предварительного знакомства с состоянием религиозной и этической идеологий, трудно подойти к исчерпывающему анализу произведений Л. Толстого и Мережковского.

„Политическое, правовое, философское, религиозное, литературное, художественное развитие и т. д.,—говорит Энгельс в письме к Штаркенбургу 1894 года,—основывается на экономическом, но все они воздействуют друг на друга и (обратно) на экономический базис".

Марксизм, не игнорируя всех этих (не экономических) воздействий, отводит им, однако, совершенно определенную роль: передаточных инстанций от экономики к искусству.

Экономика [1]) всегда определяет общие перспективы психологии и идеологий, но далеко не всегда определяет непосредственно их детали и особенности. Чаще такое воздействие происходит косвенно: экономика определяет социально-политические отношения, эти соответственные идеологии и психологию, в свою очередь обусловливающие те или иные особенности развития искусства.

Таким образом экономика всегда налицо, все и всегда сводится к единому производственному началу,—в этом наше резкое отличие от эклектиков; однако, воздействие экономики нередко косвенно, оно может быть открыто лишь „в конечном счете", и в этом наше отличие от упростителей и вульгаризаторов.

---

[1]) Экономика, выражаясь точно, есть экономическая структура общества, т.-е. совокупность его производственных отношений. Сама экономика определяется производительными силами (в значительной мере техникой). Технически-трудовой и социальный (экономика) моменты составляют две стороны (внешнюю и внутреннюю) единого процесса производства. Мы говорим об „экономике и искусстве" (а не производстве и искусстве), ибо, как мы видим, производительные силы лишь в редких случаях действуют *прямо* и изолированно от экономически-классовых отношений, имеющих таким образом основное значение для нашего анализа.

„Было бы,—говорит Энгельс в одном из писем,—педантизмом искать для всех этих первобытных (религиозных) глупостей экономических причин [1]).

Дело не в том, чтобы все непосредственно выводить из экономики, а в том, чтобы все сводить к ней в конечном счете, как к единой определяющей и активной силе, к primum movens всего развития.

Мы подошли вплотную к ряду новых вопросов.

Подчиняется ли развитие искусства в каждый данный момент воздействию социального бытия, или идеология может обладать известного рода самостоятельностью? После самого тщательного анализа искусства, не остается ли все же некоторого „иррационального" (не сводимого к общей закономерности) остатка? Имеет ли (и какое?) значение личный, индивидуальный момент? Отвергает ли социалистический анализ эстетический?

„Новая самостоятельная сила,—пишет Энгельс [2]),—в общем и в целом должна следовать за движением производства, но она оказывает также опять-таки воздействие на условия и ход производства в силу присущей ей, или, вернее, однажды переданной и постепенно развивающейся далее, относительной самостоятельности... Как особая область разделения труда, философия каждой эпохи располагает в качестве предпосылки определенным мыслительным материалом, который передан ей ее предшественниками, и из которого она исходит... Преобладание экономического развития, в конечном счете, так же и над этими областями для меня неоспоримо, но оно имеет место в рамках условий, которые предписываются самой данной областью". „Но, раз возникнув, всякая идеология развивается в связи со всей совокупностью существующих представлений и подвергает ее дальнейшей переработке" [3]).

Так, писатель, в смысле формальном (внешняя форма композиции и изложения), до некоторой степени связан имеющимися

---

[1]) Критикуя Элевферопулоса (рассматривавшего историю греческой философии с точки зрения экономики и классовой борьбы), Плеханов неоднократно подчеркивает, что автор „до-нельзя упрощает стоящие перед ним задачи", „что процесс развития идеологий вообще несравненно сложнее, чем это представляется Элевферопулосу".

[2]) Письмо к Конраду Шмидту 1890 года. Энгельс говорит о политической силе, но затем добавляет „с правом то же самое" и, наконец, переносит без оговорок свои рассуждения на чисто-идеологическую область.—Курсив наш.

[3]) Энгельс, „Людвиг Фейербах".

налицо литературными традициями. Чтобы исчерпывающе объяснить внешнее оформление идеи „Горе от ума", недостаточно знания одних внешних по отношению к литературе воздействий: требуется понимание и ее собственного предшествующего развития [1]).

Нередко, говорит Каутский, идеологи вливают новое вино идей в старые меха традиционных форм, и с этим мы должны считаться.

Однако, общая форма подхода к сюжету, как мы видели выше, а также самый факт, что в данную эпоху господствует ложноклассическая трагедия, в данную—водевиль [2]),—это объясняется уже не идеологическим саморазвитием, а социальным бытием. „Пренебрежительное отношение к композиции, стилю, языку" в нашей последворянской литературе, „были обусловлены психологией разночинца, в свою очередь обусловленной его социальным положением" [3]).

Мы должны апеллировать к элементам самостоятельности с крайней осторожностью и лишь тогда, когда исчерпаны все средства социологического анализа.

То же самое, в полной мере, относится и к остальным, тесно связанным друг с другом вопросам.

„Чем больше,—пишет в 1894 г. Энгельс Штаркенбургу,—исследуемая нами область удаляется от экономической и приближается к абстрактно-идеологической, тем чаще мы находим случайности в ее развитии, тем более зигзагообразна ее кривая. Но если вы начертите диаметральную ось этой кривой, то вы найдете, что чем длиннее обсуждаемый период и чем шире исследуемая таким образом область, тем более эта ось становится параллельной оси экономического развития"!

Иначе говоря, беря целый период литературы и рассматривая его с некоторого отдаления, мы убеждаемся в его полной (социально-экономической) законосообразности,—рассматривая ту же литературу „вблизи", мы замечаем ряд „случайностей" [4]), вроде

[1]) Ср. чисто традиционную форму древне-греческой трагедии и т. п.

[2]) См. статью Плеханова: „Французская драматическая литература и французская живопись XVIII века с точки зрения социологии". Там же доказано, что и пресловутый закон „трех единств" сводится к социальным воздействиям.

[3]) Плеханов. „Глеб Успенский".

[4]) Абсолютных случайностей, конечно, нет. Мы говорим о случайности, лишь как о пересечении двух причинных рядов,—пересечении, не вытекающем из закономерности *именно данной* (литературной, напр.) причинной цепи.

причины появления и формы отдельных произведений, своеобразий языка и стиля именно данного художника и т. п.

Подойди другой столь же глубокий и тонкий художник, принадлежащий к тому же самому социальному слою,—к кругу явлений, изображаемых Достоевским,—и у него, с необходимостью, получится тот же кошмар, но наверное без того патологического налета, объяснение которого надо искать уже „по методу Фрейда“.. Общее содержание, стиль, даже работа над языком Пушкина, несомненно, могут быть выяснены социологическим анализом. Но как для объяснения самых размеров его таланта, так и для понимания сюжета (напр., „Гавриилиады“), формальных особенностей, последовательности и пр. отдельных его произведений,—необходимо привлечь и развитие извилин его мозга, и другие чисто физиологические особенности, и факты его личной жизни, и его „дон-жуанский список“, и пейзаж, открывавшийся из окон его дома, и климатические условия и пр., и пр.[1]).

Значит ли это, что марксистски-социологический метод совершенно бессилен во всей этой, лично-индивидуальной области? Далеко нет!

Воспитание Пушкина, самый круг его знакомств, его общие вкусы, его понятие о чести, вся дуэльная провокация и многое другое, находят свое конечное объяснение в особенностях социальной среды, его окружавшей. С другой стороны, „для правильного понимания отдельной личности нельзя обойтись без материалистического метода (еще и потому, что) индивидуальные особенности данной личности мы можем понять лишь после того, как мы узнаем, что она имела общего со своей эпохой, и каковы были движущие силы этой эпохи“ (Каутский из полемики с Б. Баксом).

Однако, на дне нашего социологического анализа все же останется осадок „случайного“? Конечно, останется! Что же с ним делать? Марксистскому социологическому методу—ничего. Это не его область.[2])

---

[1]) Из этого не следует, что мы должны бросить этот остаток „на растерзание“ идеализма. Нет, мы должны и в нем разбираться *материалистически*, но в широком смысле этого слова (привлекая данные физиологии, климата и пр., и пр.).

[2]) Появление „Носа“, один из историков, на основании писем Гоголя, ставит в связь с сыпью, появившейся у него на теле и отнесенной весьма мнительным Гоголем к признакам lues'a, которого у него, конечно, и не было.

Вспомним хромоту Байрона, болезнь желудка Верхарна, отразившуюся (по словам Брюсова) на мрачном колорите многих его произведений, и т. п.

„Объектом материалистического объяснения истории является не обще-человеческое, не то общее, что присуще людям во все времена, а то исторически отличительное, что разделяет людей данной эпохи, данной нации, данного класса, а не те, которые выделяют отдельную личность из всей совокупности других личностей, среди которых она живет и действует...

Материалистическое понимание истории вовсе и не претендует на то, чтобы объяснить и без остатка свести к экономическим условиям, напр., тот факт, что Цезарь не имел детей и усыновил Октавиана, что Антоний влюбился в Клеопатру, а Лепид был импотентом. Но оно в состоянии объяснить падение Римской республики и расцвет цезаризма.

Отсюда уже ясно, что Бакс имеет совершенно ошибочное представление о материалистическом понимании истории, когда он полагает, будто оно хочет „объяснить поэтические (индивидуальные) особенности таланта Шекспира или Гёте". Этого наша теория не хочет и не может...

... Но и всех этих (социальных) элементов еще недостаточно для полного уразумения творчества Томаса Мора, напр., его „Утопии",—необходимо, кроме того, обратить еще внимание на его личные особенности.

Из этого примера не трудно видеть, что исторические исследования марксистов не отличаются той грубой шаблонностью, которую им приписывают некоторые критики" [1]).

Нам остается еще раз, со всей силой, подчеркнуть, что речь все время идет о весьма незначительном индивидуальном элементе, без которого вполне спокойно можно обойтись при изучении общего развития искусства.

„Если бы какие-нибудь механические или физиологические причины, не связанные с общим ходом социально-политического и духовного развития Италии, еще в детстве убили Рафаэля, Микель-Анджело и Леонардо да-Винчи, то итальянское искусство было бы менее совершенно, но общее направление его в эпоху Возрождения осталось бы то же. Рафаэль, Леонардо да-Винчи и Микель-Анджело не создали этого направленя; они были только лучшими его выразителями. Правда, вокруг гениального человека возникает обыкновенно целая школа, при чем его ученики стараются усвоить даже мельчайшие его приемы; поэтому пробел, который остался бы в итальянском искусстве эпохи Возрождения

[1]) К. Каутский, „Что хочет и может дать материалистическое понимание истории".

вследствие ранней смерти Рафаэля, Микель-Анджело и Леонардо да-Винчи, оказал бы сильное влияние на многие второстепенные особенности в его дальнейшей истории. Но и эта история не изменилась бы по существу, если бы только не произошло, по каким-нибудь общим причинам, какого-нибудь существенного изменения в общем ходе духовного развития Италии" [1]).

При этом, „что такой-то человек, и именно такой, появляется в данное определенное время в этой данной стране,—все это, конечно, настоящая случайность. Но если мы вычеркнем данного человека, то возникает запрос на другого, который заменил бы его, и такая замена найдется,—tant bien que mal,—но все же рано или поздно найдется" [2]).

Великая личность появляется в ответ на запросы эпохи и „дает наилучшее выражение преобладающей эстетической склонности данного общества или данного общественного класса" [3]).

С другой стороны, нет сомнения, что немало Пушкиных безвестно погибло в темном и забитом мире нашего крепостного крестьянства. И с этой точки зрения появление именно данного лица объясняется во многом социальной структурой.

В предисловии к 3-му изданию своего сборника „За двадцать лет" Плеханов так резюмирует нашу задачу: она заключается в том, чтобы „перевести идею данного художественного произведения с языка искусства на язык социологии, чтобы найти то, что может быть названо социологическим эквивалентом данного литературного явления". Однако, „стремясь найти общественный эквивалент данного литературного явления, критика изменяет своей собственной природе, если не понимает, что дело не может ограничиться нахождением этого эквивалента, и что социология должна не затворять двери пред эстетикой, а напротив, настежь растворять их перед ней. Вторым актом верной себе материалистической критики должна быть... оценка эстетических достоинств разбираемого произведения... Первый акт... не только не устраняет надобности во втором, но предполагает его, как

---

1) Плеханов. „К вопросу о роли личности в истории". К этой статье мы и отсылаем читателей, желающих ознакомиться с проблемой личности, которую мы затрагиваем лишь вскользь. См. так же Семковского—„Марксистская хрестоматия", отд. IV и статью Белоха в „Конспекте лекций" того же Семковского,—а так же нашу книгу отдел. II, беседу V.

2) Энгельс из писем 1894 года.

3) Плеханов. „К развитию монистического взгляда на историю".

свое необходимое дополнение". Все дело в том, что сама эстетика должна быть поставлена в рамки социологии.

Широкая постановка этой проблемы увела бы нас слишком далеко от более узких задач настоящей статьи. Потому мы принуждены ограничиться лишь несколькими цитатами все из того же Плеханова, этого, величайшего из марксистов знатока вопросов искусства[1]).

Эстетическое чувство родилось из борьбы за существование, из борьбы организма и вида за жизнь,—но одним биологическим фактором мы не в силах разрешить проблемы эстетики. „Психологическая природа человека делает то, что у него могут быть эстетические понятия... Но почему данный общественный человек имеет именно эти, а не другие вкусы, отчего ему нравятся именно эти, а не другие предметы—это зависит от окружающих условий" [2]). При этом надо помнить и о законе „антитезы", по которому сельский пейзаж, например, кажется красивым в силу своей противоположности городу, яркие краски романтиков—по своей противоположности монохромности классиков и т. п. [3]).

„Идеал красоты, господствующий в данное время в данном обществе или в данном классе общества, коренится частью в биологических условиях развития человеческого рода, а частью в исторических условиях возникновения и существования общества или класса" [4]). „У готтентота свой идеал красоты, изображения которого часто встречаются в антропологических сочинениях под названием готтентотской Венеры. Венера Милосская, несомненно, привлекательна лишь для некоторой части людей белой расы... она такой идеал женской наружности, который соответствует многим фазам (общественного) развития. Многим, но не всем. У христиан был свой идеал женской наружности. Его можно найти на византийских иконах. Все знают, что поклонники таких икон очень сильно сомневались в милосских и всяких других Венерах. Они величали их дьяволицами и уничтожали всюду, где имели к тому возможность. Потом пришло такое время, когда античные дьяволицы опять стали нравиться людям белой расы... Весь смысл истории исскуства в эпоху Возрождения,—рассматри-

---

[1]) Рекомендуем также знакомство с „Основами позитивной эстетики" А. В. Луначарского.

[2]) „Об искусстве".

[3]) При этом свое конкретное содержание антитеза получает лишь в силу социальных условий, в силу реальной противоречивости.

[4]) „Искусство и общественная жизнь".

ваемый с точки зрения понятия о красоте,—в том и заключается, что христианско-монашеский идеал человеческой наружности постепенно оттеснялся на задний план тем земным идеалом, возникновение которого обусловливалось освободительным движением городов, а выработка облегчилась воспоминанием об античных дьяволицах“ [1]).

VII. Причины зависимости искусства от экономики.

Мы старались выяснить до сих пор, как и в какой мере искусство объясняется бытием, какова сущность и структура самого этого бытия, в какой последовательности и степени воздействуют отдельные его элементы.

При этом мы пришли к выводу о безусловно решающей роли социально-экономического, точнее классового момента, дающего надежную нить для выхода из лабиринта различных „факторов“.

Но нас могут спросить, а почему это так? Почему экономика имеет решающее значение?

Этот вопрос, важнейший и основной для общей теории исторического материализма, не имеет столь актуального значения для нашей специальной темы. Поэтому мы ограничимся лишь установлением самых общих зависимостей [2]).

„Маркс открыл тот простой факт, до него скрытый под покровом идеологических рассуждений, что люди прежде всего должны есть, пить, жить и одеваться, и лишь после того могут заниматься политикой, наукой, искусством, религией и т. п.; что поэтому производство непосредственных материальных жизненных средств и соответственная ступень экономического развития народа или периода времени составляют основы, из которых развиваются государственные учреждения, правовые воззрения, искусство и даже религиозные представления соответственных людей, и в них они находят свое объяснение, а не наоборот, как полагали до сих пор“ [3]). Производственный труд составляет первую и безусловно необходимую предпосылку для всякой другой жизненной деятельности. Поэтому всегда и везде (лишь в относительно раз-

[1]) „Искусство и общественная жизнь“.—Курсив наш. Сравним рассуждения Чернышевского о крестьянском и аристократическом типе красавицы.

[2]) Тем более, что в предыдущем изложении, хотя и в косвенной форме, содержится значительная доля решения.

См. далее пособия, указанные для общего знакомства с историческим материализмом.

[3]) Из речи Энгельса на могиле Маркса.

ных степенях) хозяйственная деятельность занимает д о м и н и р у ю щ е е положение по отношению ко всякой иной (политической, идеологической и т. д.). Наметим основные разделы.

I. Наиболее первобытное общение не знало других отношений, кроме производственных [1]). Членораздельная речь,—и самый разум человека,—возникли в процессе коллективного труда. Дальнейшее развитие и расслоение языка шло под давлением социальных начал [2]). В дальнейшем, в процессе и на почве совместного труда, вызываемые и регулируемые в значительной мере его потребностями,—возникали мало-по-малу различные идеологии.

Например. Хотя зачатки пения и музыки имеются уже у обезьян, но создать из этих зародышей искусство смог только ритм. Его же начало—в размеренности и четкости трудового процесса, сопровождавшегося бессловесным ритмическим напевом, с течением времени превратившимся в словесную осмысленную песню. Инстинктивное выбивание такта работы на обрубке дерева, впоследствии превращенного в барабан, дало начало инструментальной музыке. И то и другое сохранилось и развилось, как полезное для производительности труда. Наравне с барабаном, одним из первых музыкальных инструментов, был примитивный свисток, служивший для координированья коллективного труда [3]).

В этом же ритме труда—истоки поэзии. „Насколько мне известно,—говорит автор капитального труда „Работа и ритм“ К. Бюхер [4]),—ни один язык не строит слов и предложений ритмически... было бы неправдоподобным предполагать, что путем лишь простого наблюдения речи люди достигли того, что стали отсчитывать слоги и слова (и проч.)... словом, подчинять речь определенным законам ритма. Так как, следовательно, поэтическая речь не может сама собой породить ритм, он должен был быть привнесен откуда-то извне, и здесь всего естественнее, что ритмически расчлененное телодвижение сообщило поэтической речи свои собственные законы построения, тем более, что это подтверждается

---

[1]) Поскольку можно говорить о *семейных* отношениях, они складывались в те, а не иные формы, так же под решающим влиянием экономики.

[2]) О речи и разуме см. в наших „Беседах с учителем“, ст. I, бес. IV; там же указания дальнейшей литературы. Ср. так же беседу IX, отд. II той же книги (о развитии языка).

[3]) О возникновении искусств см. П л е х а н о в.—„Искусство у первобытных народов“; Г р о с с е. — „Происхождение искусства“ и указанную ниже книгу Б ю х е р а.

[4]) Изд. „Новая Москва“ 1923 г.

также тем, что на низшей ступени культурного развития такие телодвижения всегда неразрывно связаны с пением.

Однако, не всякого рода ритмические телодвижения, сопровождающиеся у диких народов пением, могут быть пригодными для этого... Такими являются только движения, обусловленные работой, и работой именно в нашем смысле этого слова".

Форму первоначальной стихотворной речи дал ритм труда. Содержание—трудовая деятельность. Охота наполняет песни первобытных охотничьих племен, скот—пастушеских и т. д. Не распространяясь о театральном искусстве, отметим лишь одно мелкое, но знаменательное совпадение: слово трагедия происходит от греческого tragos, что значит—козел. Пастушеские игры скотоводческой Греции были первыми театральными представлениями.

II. По статистическим данным, до 95% всего общества занято производственным трудом. Этот труд отнимает бо́льшую часть времени занятых им людей. Без него они не могут существовать. Естественно, он находится в центре их внимания и именно он формирует основу их психологии.

Все это обусловливает хотя бы чисто-количественное давление производственной и—соответствующей ей психологической—„массы" на психологию остальных 5%. В этом смысле „творцы" идеологий—щепки на поверхности необъятного моря производственных—классовых—отношений и производственной—классовой—психологии.

С другой стороны, любой писатель, или художник принадлежит по рождению, или (еще важнее) по всем своим связям, интересам, обстановке и условиям жизни, к тому или иному классу (а также более мелкой социальной группировке). Подразумевая классовое общество, нельзя серьезно говорить о людях, стоящих вне, а тем более над классами. Любой писатель по всему складу своей психологии есть кость от кости и плоть от плоти данного класса.

Конечно, далеко не всегда художник сознательно проводит интересы своего класса. Нередко и так. И поскольку это не обусловливается личной выгодой, не извращает сознательно действительность и действует на пользу прогрессивных или эксплоатируемых классов, постольку здесь нет ничего предосудительного. Напротив. Пафос Некрасова или острота сатиры Демьяна Бедного лишь усиливались от сознания той общей цели, которой они служат. Но обратно, что может быть отвратительней

фигур Булгарина или Суворина, за деньги отстаивающих интересы разлагающегося дворянства или буржуазии.

Однако, гораздо чаще дело сводится к чисто бессознательному „заражению" писателя устремлениями и интересами, чаяниями и надеждами того класса, с которыми он связан.

Здесь есть несомненно, кроме всего прочего, момент и чисто материальной зависимости. Если поэт и не сеет хлеба и не ткет полотна, то он все же чем-то питается и во что-то одевается, иначе говоря, он живет за счет чьего-то производственного труда. Эта зависимость, при обычных условиях, может быть настолько затушована, что художник ее искренно не замечает. Однако, достаточно резкого кризиса, и скрытые связи выступят наружу. В эпоху 1917—1920 годов любой „акмеист" или „имажинист" весьма ощутительно почувствовал свою „личную" заинтересованность не только в той или иной классовой ориентации, но и в общей проблеме хозяйственного фронта и даже состояния транспорта и валюты

III. Только на почве известного развития производительных сил у определенных групп общества могли оказаться досуг и возможность для постоянных занятий искусством. И в дальнейшем, обычно [1]), эпохи хозяйственного подъема совпадают с „золотым веком" искусств (Греция времен Перикла, Англия—Шекспира и др.). Заметим, что у нас „век Пушкина" базировался на избытках, доставляемых избранным „десяти тысячам" многомиллионной крестьянской массой.

Широта общественной организации и степень ее дифференциации, основанные на том же развитии производительных сил дают художнику то больший, то меньший по своему разнообразию и сложности материал для творчества. Гоголь создал значительно более бедную „портретную галлерею", чем Диккенс, Тургенев, чем Бальзак, не вследствие слабости их талантов, а вследствие относительной бедности в этом смысле тогдашней России

IV. Мы можем различить в искусстве, по крайней мере, четыре основных элемента. 1) Содержание (сюжет, идея...). 2) Форма, в широком смысле этого слова, включая сюда и приемы композиции и оформления (слог, колорит...) и общий стиль и ритм. 3) Организация людей. 4) Материальный базис.

1) и 2). Разделение на содержание и форму, конечно, достаточно условно. Одно немыслимо без другого. Даже в поэзии и живописи „беспредметников" есть свое „содержание" и своя

[1]) Обычно, но не всегда, ибо связи, как мы видели выше, часто значительно сложнее такого простого соответствия.

„идея". Равновесие между содержанием и формой определяется, в значительной мере, социальной средой. Искусство упадка—безъидейно; искуство революции—обратно [1]).

„Произведения,—говорит Плеханов [2]),—авторы которых дорожат только формой, всегда выражают известное, безнадежно-отрицательное отношение их авторов к окружающей их общественной среде. И в этом заключается (их) идея"...

3) Организация людей или их взаимоотношения, возникающие на почве занятий искусством,—литературный кружок, оркестр; коллективное или индивидуальное творчество; работа „свободная" или на заказ и т. д.

Не стоит тратить места (столь очевидно!) на доказательство того, что все эти отношения определяются обще-социальным распорядком [3]).

4) Материально-техническая сторона, — печать книги, кинематограф, музыкальные инструменты, краски и пр.

Связь с обще-хозяйственной техникой, так же не нуждается в пояснениях [4]).

Но если очевидна зависимость социально-технической стороны искусства от производства, то не менее очевидно влияние этой стороны на форму и содержание художественного творчества.

Влияние это больше или меньше в зависимости как от вида искусства, так и от ряда других, конкретно определяемых обстоятельств. Для инструментальной музыки техника имеет огромное значение; то же для архитектуры (стиль „небоскреба" есть стиль железобетона плюс казарменность капитализма); влияние несравненно меньше для живописи. Однако, и здесь, например, техника гравюры (возникшая, как следствие демократизации общества; ср. у Гаузенштейна „Искусство рококо") сыграла большую роль в общем направлении и стиле графических искусств.

Техника кинематографии диктует свою логику драматургам; вот почему естественно потерпели неудачу все попытки простой

---

[1]) Ср. Плеханова,—„Об искусстве" и др.—У нас многие звучные версификаторы в 1905 — 1906 годах превратились в служителей революционной мысли.

[2]) „Искусство и общественная жизнь".

[3]) Ср. хотя бы ассоциации и общее положение писателей (среднего таланта особенно) в Соединенных Штатах, где литература есть одна из разновидностей общего занятия—„гнать монету", и производится по всем правилам высокой капиталистической техники, с конторами писателей, с антрепризой, с крупными литературными „фабриками" и т. д.

[4]) Ср. нашу полиграфическую промышленность и германскую, то же техническую промышленность у нас и у них и т. д.

съемки пьес обычного типа. Мало того, мы присутствуем при развитии кино-романа [многие американцы, напр., Лондон („Сердца трех"), у нас, в значительной мере, Эренбург („Трест Д. Е." и пр.) и др.] и кино-рассказа... Е. Замятин говорит: „ошибочно думать, что кинематограф изобретен Эдиссоном, он изобретен Эдиссоном и О. Генри".

Заказной характер „придворной литературы" или у нас живописи конца XVIII века в большой мере определял ее содержание и форму [1]). Иногда „заказ" (в широком смысле слова) господствующих классов настолько ясно определяет характер искусства, что нет смысла искать каких-либо других, косвенных зависимостей.

Самый характер безличного примитивного творчества, с его вековой коллективной переработкой и наслоениями, оставил несмываемый след на идейной и формальной сторонах какой-нибудь былины или chanson de geste.

„Что сталось бы,—говорит Маркс [2])—с фамой (молва—греческой мифологии) при наличности Printing housesquare (типография „Times'a" в Лондоне)... (Возможна ли) Илиада на ряду с печатным станком и типографской машиной. И разве не исчезают неизбежно сказания и песни, и музы, а тем самым и необходимые предпосылки эпической поэзии вместе с слухами периодической прессы".

VIII. ИТОГИ.

Художественная литература—это, одна из высших идеологий, т.-е. выкристаллизованных частей общественного сознания. Как таковая, она является одной из неотъемлемых частей многогранного, но единого общественного процесса. Как таковая, она есть одна из форм отражения общественного бытия.

Литература всегда отражает социальную действительность, но достигает этого двумя различными путями.

a) Литература дает объективно правильное, но отнюдь не фотографическое, а отбросившее все случайное, сгущенно-синтезированное отображение жизни.

b) Литература дает субъективное (по форме или содержанию) толкование действительности. Однако, как мы видели выше, сама эта субъективность при тщательном анализе оказывается продуктом соответственных социальных воздействий.

Тип Сусанина, конечно, не соответствовал объективной действительности. Но тот самый факт, что он был изображен именно

---

1) См. Фриче. „Очерк социальной истории искусств".

2) „Введение к критике политической экономии".

так, а не иначе [1]) ясно указывает нам на классовое соотношение того времени, на господствовавшую психологию и т. д.

Даже когда писатель „уходит от мира“ и ищет источников своего творчества в своем „я“, и это, как уже сказано, дает нам указания на явление чисто социального характера.

Конструктивизм, „производничество“ и пр., давая далеко не адэкватное изображение действительности, самым методом преломления жизни, с точностью указывают на определенное состояние техники и производственных отношений.

Мы уже не говорим об объективном значении стиля, ритма и прочих моментов, позволяющих разгадать действительность даже под чисто субъективной оболочкой.

Выражаясь парадоксально: искусство говорит правду даже тогда, когда „лжет“.

Из всего этого вывод: литература есть особый (эмоционально-образный, а не „рациональный“, как наука, например) метод познания жизни. Метод, по своей „экономности“ (типичности) и способу раскрытия объективного в субъективном необычайно ценный и точный.

Но литература, как и всякая идеология, не только отражает жизнь, но и воздействует на нее в свой черед [2]).

Не будем повторять всем известных „великих истин“ об огромном значении литературы, как мощного орудия воздействия на массы, их воспитания, сплочения, просвещения и проч., и проч.

Литература не только пассивный способ познания, но и активное орудие действия.

Оба момента неразрывно связаны друг с другом. Мы должны знать для того, чтобы лучше действовать. Наша цель—знание, претворенное в дело, в дело борьбы за счастье человечества. Недаром сказал Маркс: „Философы лишь о б ъ я с н я л и мир так или иначе, но дело заключается в том, чтобы и з м е н и т ь его“.

С другой стороны, самое знание достигается только в действии. Вне действия нет знания. „Im Anfang war die That“—„Вначале было дело“.

Познавать в практике, в труде; познавать для практики, для труда. Так сливает марксизм метод познания и метод действия в единый великий синтез.

---

1) Т.-е. извращен в том или ином направлении, тем, а не иным образом.

2) „Вовсе не то,—пишет Энгельс к Штаркенбургу,—чтобы только экономическое положение было причиной и одно только было активно, а все остальное было лишь пассивным следствием“.

ГОЛОС СЛОВЕСНИКА.

М. А. Рыбникова.

I. ТРУДНЫЙ ГОД.

В летописях жизни русского словесника истекший 1923—1924 учебный год должен быть обозначен особым шрифтом. Опубликованные осенью программы ГУС'а, вместе с тысячью других причин, сделали наш предмет целью внимания не только педагогических, но всяческих других сфер. Второе полугодие, с января 1924 года по май месяц включительно, в Москве шел непрерывный гул литературных голосов, который мне хочется назвать длительным съездом учителей русского языка и словесности. На неделе приходилось бывать раза два, не меньше, на всяких экстренных и неотложных докладах и заседаниях. Высказывались: Институт методов школьной работы, Педагогическая студия ОПУ Наркомпроса, Центральный Дом Раб. Прос., районные дома просвещения, школьные советы отдельных учебных заведений и там же предметные комиссии учителей русского языка и словесности. Наконец, на весенних каникулах вся литературная Москва присутствовала в Академии Художественных Наук, где прочел цикл лекций проф. П. Н. Сакулин, там шли ожесточенные споры, ставился ребром вопрос о марксизме, о социологическом методе в науке о литературе.

„Взаимоотношение обществоведения и литературы", „Место языка в программах ГУС'а", „Вынесение литературы с уроков в кружки", „Социологический метод преподавания литературы", „Метод формально-социологический"—вот те темы, которые обсуждались везде и всюду, обсуждались по нескольку раз, с дебатами, с волнением, напряженно и страстно.

И если бы спорили педагогические советы и ученые комитеты,—чего бы удивляться, на то они и созданы,—нет, спорят учащиеся 2-й ступени, студенты техникумов и слушатели рабфаков. Да как спорят! В каждой группе громаднейших московских рабфаков, перед посылкой делегатов в предметную комиссию, вопрос

о литературе дискуссировался в течение многих часов. „Мы обсуждали это несколько недель,—заявляет слушатель, член предметной комиссии,—и я говорю, как выразитель мнений своей группы". В техникуме, где я преподаю, после диспута о Грибоедове, слушатели не расходятся с 11 час. вечера до 2-х часов ночи, и криком-кричат. Не о Чацком, не о декабристах, а о том, что такое литература, как нужно ее изучать и какое ее отношение к марксизму. И это не один вечер; споры переходят в комиссии, в кружки, и, в сущности, вся эта статья есть голос учителя-словесника, прозвучавший вот в этом самом споре, как ответ на суждения слушателей и товарищей [1]).

В этих спорах и криках трудно иногда приходилось словеснику, трудно и тяжко. Многие из товарищей готовы были покинуть поле битвы, так как бывали часы, когда казалось, что предмет наш вычеркнут из школьной программы, что нет места ни Пушкину, ни Толстому, что история литературы метлой выметена из школы, что обществоведение уничтожает литературу.

В чем же дело? Отчего идет вся эта перепалка?

Некоторым кажется, что основной спор идет о принципиальном признании или об отрицании литературы. Верно, этого нигилизма сейчас очень много. В эпоху интенсивнейшей экономической и политической борьбы до стихов ли гражданам Советской России? Если боевая обстановка революции требовала часто отказа от счастья, то не естественно ли ей же в жертву принести и поэзию? Вот система доказательства. „Мы отдали в один из трудных годов нашей жизни скрипки Страдивариуса за паровозы. Это было необходимо: не отдай скрипок, не было бы паровозов. А без паровозов не было бы России, некому было бы и слушать скрипок".

Да, в наше время иногда гудки паровозов захватывали дух и возбуждали нас сильнее, чем гул и рев симфонического оркестра. Это верно. В наше время мы особенно чутки к удару молота и к скрежету пилы, в наши дни непростительно нам не знать, что творцами жизни стали те люди, которые понятия не имеют ни о скрипке, ни о Пушкине, ни о Рембрандте. Вот для примера любопытнейший документ из серии солдатских разговоров:

„Один другому говорит: тот, говорит, не человек, который Пушкина, да еще там каких-то не читывал... Ты подумай, что такое загнул, а? Да никто их, почитай, не читывал, а неужели мы

---

[1]) Статья эта написана в марте месяце 1924 г.

не люди? Вот он и читал, а ничего в ем путного нету... Хилой телом, и душа хилая. Боится, на себя и на людей злобится... Не человек, а сопля. Вот те и Пушкин... А промеж нас чистые богатыри есть. Забыть ему не могу, изобидел так" [1].

Однако, из этих всех соображений не следует, что в жизни людей, живущих революцией, владеющих серпом и молотом, нет места поэзии. Возможно, что это не будут скрипки Страдивариуса, это не будет Пушкин, это будет гармошка, это будет простая песня, это будет „поэзия рабочего удара", это будет симфония паровозных гудков, но это все-таки будет то, что зовется искусством.

Разве мы когда-нибудь забудем всероссийский рев фабричных и паровозных гудков в день похорон Ленина? Не все ли равно, на чем выразить свою боль, свое горе, свои чувства,—на скрипке или на балалайке, на контробасе или на гребенке,—но выразить ее необходимо. Без этого не проживешь. Человек всегда стремится извлечь из предмета своего труда (из камня, из меди, из слова) не только полезное, но и прекрасное.

В период революции посещаемость Третьяковской галлереи возросла до небывалых размеров, количество наших театров—громадное, тяга рабочего класса к литературному творчеству—исключительная. Клубы, журналы, диспуты на заводах и в профессиональных союзах едва успевают удовлетворять этой потребности.

И, наконец, вековечная история русского мужика. Он ли не работал с утра до ночи, он ли не гнул спины и не ломал своих рук, и кто же, как не он сказывал сказку и распевал былину.

Не русская ли баба, кормилица десятка ребятишек, стряпуха на целую артель, жнея и пряха, прачка и судомойка, создала все эти песни и причитанья? Нет, труд и работа не исключают поэзии. Они создают, правда, свою поэзию, поэзию трудового класса, но только легкомыслие и самая элементарная неосведомленность могут утверждать, что мы проживем и без музыки и без картины.

Пусть за меня говорит тов. Лелевич, один из сотрудников партийного литературного органа „На посту".

„Теперь уже нет нужды повторять с кантовским упрямством: „А все-таки Карфаген должен быть разрушен. А все-таки художественная литература—сильнейшее идеологическое оружие". Даже

---

[1]) Федорченко. Народ на войне.

самые консервативные мозги в нашей среде это усвоили. Если же найдется ихтиозавр, который этого не понял, пусть он отправится хотя бы в общежитие рабфаковцев и полюбуется, как жадно набрасывается наша молодежь на художественную литературу, какое огромное действие производит эта литература на юный мозг и нервную систему" (стр. 102, № 1).

Так что, возвращаясь к нашему вопросу: „отчего идет вся эта перепалка?" мы скажем, что меньше всего от признанья бесполезности и бессилия литературы. С бессильным не борятся. На обе лопатки и кончено. Нет, такую пальбу можно открыть только по укрепленной крепости.

Борьба идет против дворянской литературы XIX века, это— раз; против идеологически шаткой литературы „попутчиков", это— два. И на третьем плане, в нашем собственно школьном деле, идет поход против старого курса истории литературы.

Вот несколько выдержек из любопытнейших в этом отношении тезисов, предложенных московским рабфаком (тов. Кондратьева):

„В эпоху величайшей революции рабфаковцы занимаются детальным изучением Онегина, Печорина, Шинели, Старосветских помещиков, Дворянских гнезд, самодуров Островского и т. д. Даже материал для формальных занятий по языку берется из „Евгения Онегина" или какого-нибудь другого покойника. Среди пустыни, в которой погружается рабфаковец, на занятиях русским языком, только изредка попадаются своего рода оазисы, находящие отклики у рабфаковцев, как „Горе от ума", „Ревизор", частью произведения Некрасова, Горького. Но это бывает редко, так как близкую нам литературу фактически не успевают уже пройти".

Пушкин, Тургенев, Толстой взяты под подозрение, самое лучшее место им в музее, в жизни их уже нет. Один из слушателей Московского Техникума пишет в анкете: „Изучать Пушкина, Тургенева, Толстого не считаю нужным, как писателей высших сословий, в большинстве отражавших в своих произведениях быт высшей аристократии, чуждый моему пониманию".

Другая слушательница того же учебного заведения: „Чужд мне Толстой, его герои мне далеки и непонятны; некоторые его произведения я поняла только теперь, после тщательной и глубокой проработки на наших семинариях. Произведения Л. Толстого для меня все равно, что художественное пение на иностранном языке, дающее в момент процесса сильное эмоциональное переживание, но слов которого я не понимаю".

Этот ответ был дан на такой вопрос анкеты: „Кого из писателей XIX в. считаете себе чуждым и кого близким и почему?“ В этой же анкете мной был поставлен и такой вопрос: „Нужно ли изучать Пушкина, Гоголя, Тургенева и Толстого?“ Ответы рабфаковцев особенно характерны как по первому, так и по второму вопросу. Вот голос восемнадцатилетнего крестьянина: „Поскольку все писатели XIX в. были из класса, враждебного классу крестьян, постольку они мне и чужды. Правда, они отчасти отражают быт крестьян, но все же главное внимание их сосредоточено на помещиках“. Вот другой ответ, тоже крестьянина, но старше, 25 лет, служившего на военной службе и на советских должностях: „С классовой точки зрения, как личностей, Чехова, Достоевского, Гоголя считаю для себя чуждыми, но их произведения по литературе не считаю чуждыми, так как они были бичом существовавшего строя и выявляли гниль того общества“.

Нужно сказать, что в анкетах очень немногие из рабфаковцев совершенно отворачиваются от нашей классической литературы, но это приятие обставлено всяческими оговорками.

„Изучать ее постольку, поскольку мы можем почерпнуть из нее что-либо здоровое, и остальное все выбросить“ (рабочий 25 лет с кожевенного завода). „Изучать—поскольку у нас еще нет такой литературы, которая заняла бы старую“ (слушатель рабфака, 32 лет, из солдат).

„Нужно не изучать, а только сравнивать с современной литературой. Пушкин, Гоголь, Лермонтов и т. д. предпочитали дворянскую жизнь и мало обращали внимания на нас, рабочих и крестьян“. (Ответ крестьянина).

„Гоголь и Тургенев дают нам картину той среды, из которой вышли мы сами, и поэтому они ближе и нам, чем Пушкин и Толстой, сочинения которых, как говорится, не дают ни уму, ни сердцу“. (Слушательница рабфака).

Вот еще одно характерное показание против русских классиков. Статья О. Лейтнеккер, в сборнике „Школа-коммуна Наркомпроса“ (Москва, 1924 г.). Преподавательница литературы свидетельствует, что дети этой школы скучают с „Героем нашего времени“, с „Воскресеньем“ Толстого, с „Обломовым“ Гончарова. Стиль классиков пугает их своими длиннотами, замедленным темпом и описаниями... „Наших учеников не „трогают“ эти произведения, они перестали „звучать“ для них, как продукт художественного творчества, так как не пробуждают эмоций. Они

читают их, как научный труд, т.-е. изучают по ним эпоху дворянской культуры. Как Кювье по обломку кости восстанавливал мысленно весь скелет ископаемого, так пытаются они по вымершим героям своего времени—Онегину, Рудину, Безухову—восстановить характер и физиономию жизни первой половины XIX века".

Кажется, мною приведено достаточно примеров в доказательство того, что целью обстрела в значительной степени является твердыня, доселе столь высоко чтимая, русская классическая литература XIX в., в лице Пушкина, Тургенева и Толстого по преимуществу.

„Мы будем бороться с теми стародумами, которые в благоговейной позе, без достаточной критической оценки, застыли перед гранитным монументом старой буржуазно-дворянской литературы и не хотят сбросить с плеч рабочего класса ее гнетущей идеологической тяжести".

Таково заявление журнала „На посту", как видите, идущем в ногу со всем мною выше сказанным.

Выслушав все сгруппированные здесь мнения, читатель, естественно, рассуждает так: отрицается литература буржуазная и дворянская, но вообще литература, видимо, признается. Следовательно, ищем выхода в современности.

Но, оказывается, и здесь нужно быть осторожным. Писания Пильняка, Эренбурга, Никитина, Клюева, Андрея Белого—все это еще под большим подозрением, чем „Дворянское гнездо" и „Евгений Онегин".

Строгие критики журнала „На посту" подвергают обстрелу почти все современные литературные позиции; не только Пильняк и Эренбург, но и признанные глашатаи революции, Маяковский и Герасимов—даже и они под подозрением.

Чего бы, кажется, надежнее пролетарской литературы? Нет, и здесь усмотрено нечто неблагонадежное.

„В желчности Герасимова, в панике Санникова, в унынии Кириллова проглядывает чеховский нытик, растерянный, неприкаянный, бесхарактерный и неприспособленный к длительной борьбе в обстановке, требующей терпения, выдержки и самообладания. В этом смысле „пролетарские" поэты ничем не отличаются от буржуазных поэтов, которые такими же рифмованными слезами обливают свои „несовершенные подвиги" („На посту", № 1, стр. 68).

Конечно, „напостовцы" не остаются без ответа. На защиту русской классической литературы, а также и особо гонимых „по-

путчиков" встает редактор „Красной Нови" Воронский; издательство „Круг" выпускает любопытнейшую книгу, где писатели говорят об искусстве и о себе, дают свой голос: Ал. Толстой, Пильняк, Сейфуллина, Вс. Иванов и другие [1]).

Эти бои, идущие на передовых позициях литературного фронта, перебрасывают и к нам осколки своих снарядов. Словесник, присутствуя при обстреле дворянского периода русской литературы, бросается к изучению новых писателей, к стихам и повестям наших дней, но так как и здесь оказывается идеологически далеко не все благополучно, то в первый момент переполоха положение кажется безвыходным: литература не запрещается, но и не разрешается.

II. ЧТО НАМ ПРЕДЛАГАЮТ.

Если критика и нигилизм создают переполох, то не меньшую сумятицу вносят и конкретные предложения. Их делается великое множество, и все они столь разноречивы и разноголосы, что еще больше усложняют положение.

Известно, что в программах ГУС'а литература вынесена за скобки общих школьных занятий, и в то же время для первого года второй ступени литература признана, как предмет обучения, в определенном обществоведческом комплексе: деревня.

В сущности, к различным толкованиям этих двух направлений и сводятся современные проекты программ.

Литература есть наука обществоведческая, справедливо объявляют программы ГУС'а, но многие поняли это так, что преподавать литературу должен не словесник, а обществовед. Литература в руках обществоведа превращается в подсобный иллюстративный материал.

Вот мнение на этот счет словесника, Анатолия Машкина: „Исходная точка зрения—художественное слово в массовой школе теперь, в эпоху гражданской войны, в эпоху диктатуры—орудие политического воспитания. Самодовлеющей роли оно не играет, оно выполняет одни лишь служебные функции для указанной выше цели. Естественно поэтому разграничить „язык" от „литературы" и последнюю передать руководителю политическим воспитанием. Пользуясь комплексным методом в ведении своих занятий, привлекая то или другое поэтическое произведение в качестве иллюстрации, или исходя из его социологического экви-

[1]) См. три вышедших номера журнала „На посту", книгу Воронского—„Искусство и жизнь", 1924 г. и „Писатели об искусстве и о себе", 1924 г.

валента, руководитель „политграмотой“ лучше сможет использовать художественное произведение, чем преподаватель языка и словесности“ [1]).

В книге Машкина, после предложения передать литературу политруку, идут прекрасные советы, как осуществить изучение языка и поэтики. Словесник может и умеет это делать. Но чаще за инструкции сейчас берется историк по образованию, ныне обществовед. Так, в докладе Кондратьева рабфаком предлагается центр тяжести перенести с литературы на язык, но вся программа строится по обществоведческим темам—исключительно, и по новейшей литературе—преимущественно. Вот тезисы этого доклада:

„Применяясь к требованиям жизни, необходимо установить, что основной задачей преподавания русского языка на рабфаках должно быть не прохождение того или иного курса литературы, а обучение рабфаковцев языку в широком смысле слова“.

„Литературный материал для обучения языку должен быть подобран, исходя из потребностей воспитания рабочей и крестьянской молодежи в духе выдвигаемых современной эпохой задач, но никак не применительно к старой литературной традиции“.

Так: крестьянство, пролетариат, революционное и коммунистическое движение, дворянство, буржуазия. Для изображения последних нельзя брать ни Тургенева, ни Толстого. „С дворянством, буржуазией и старым чиновничеством рабфаковцы должны знакомиться, поскольку это соответствует основной цели занятий, на произведениях критического характера, как „Горе от ума“, „Ревизор“ или „Пошехонская старина“, но никак не на произведениях идиллически-патриархального характера“.

Главное Управление Военных Учебных завед. (ГУВУЗ) издает приказ о занятиях в „нормальной“ военной школе по хрестоматии „Красный сказ“. Материал расположен по следующим темам: 1) Революционный быт С.С.С.Р. 2) Красная армия и гражданская война. 3) Русский рабочий в настоящем и прошлом. 4) Русский крестьянин в настоящем и в прошлом.

Навстречу этой потребности идет целый ряд хрестоматий, где составители дают материал художественный на темы обществоведческие (Красный сказ, Освобожденный труд, Борьба и труд, Хрестоматия классовой борьбы, Громкая читальня и другие).

Эта тенденция превратить литературу в зависимый и побочный предмет проникает в умы слушателей. Студенты рабфака,

[1]) „Литература и язык в современной школе“. Анатолий Машкин. Госиздат Украины, 1923 г.

педтехникума, военной школы зачастую присоединяются именно к этой позиции. Зачем изучать литературу XIX в.?—„За литературой остается самое важное слово по выяснению прежнего быта". Один ответ. Другой: „Изучать этих авторов (XIX в.) безусловно нужно, так как в их произведениях отразились вопросы общественного быта". Третий: „Читаю классиков, где больше выявляется общественное движение в художественной форме". Четвертый: „Необходимо, как знакомство с классовой психологией".

Идя навстречу этой назревшей потребности, некоторые школы соединили фактически преподавание обществоведения и литературы в одних руках. Машкин свидетельствует в своей книге о подобном опыте в фабзавучах Украины. „Попытки объединить политическое воспитание с поэтическими произведениями уже имели место и дали благоприятнейшие результаты" [1]).

Подчеркиваю, что по идее Машкина, отдав политграмоте общественную часть, словесник оставляет себе язык и теорию поэзии. Уверена, что при такой комбинации может получиться нечто цельное и научное.

У нас в Москве тоже были попытки соединения двух предметов в одних руках. И мне пришлось слышать от молодого историка, что он был в самом затруднительном положении, хромал то на одну, то на другую ногу, ведя свою работу, то в ту, то в другую сторону. Бывали и такие случаи, когда литература, при таком соединении, просто приносилась в жертву обществоведению, и тогда возникал вопрос о вынесении ее в кружки.

И вот перед нами словесность, как необязательный предмет, где ею занимаются в связи с работой над журналом, в связи со школьной театральной постановкой, в связи с вольной декламацией, в связи с обсуждением прочитанной дома книги.

III. ПОЧЕМУ ВСЕ ЭТО ПРОИСХОДИТ.

Главная причина всего происходящего—классовый состав учащейся молодежи. Прежние программы второй ступени равнялись на буржуазную и мелко-буржуазную интеллигенцию. Теперь тон дает не школа II ступени, а рабфак, где учатся рабочие и крестьяне. Такой же, примерно, состав и техникума и военной школы.

Подготовка этого кадра слушателей, их психология не могут не вызвать пересмотра прежних программ. Вряд ли будет ра-

---

[1]) Машкин, стр. 27.

бочий-коммунист интересоваться Онегиным, а его товарка, комсомолка, сочувствовать Татьяне. Ясно, что им нужно что-то другое.

Правительство рабоче-крестьянского государства естественно должно создавать новую школу. И вот перед нами принципы трудовой школы, перед нами сельско-хозяйственный и индустриальный уклон. Дальтон—план и программы ГУС'а. Кажущаяся пестрота и взаимное самоуничтожение; на деле: разветвление и усложнение одной и той же мысли. Труд в основе советской школы.

Правда, в программах Гус'а мы видим пока только кости без мускулов и без движения. И вот та педагогическая сумятица, которая творится, это есть процесс роста этих мускулов и этого движения. Новая пролетарская школа не может родиться сразу совершеннолетней, она еще только учится ходить и говорить.

Современный учитель призван эпохой к величайшей роли, к роли творца. Наше творчество должно быть в согласии с запросами учащейся, нового призыва молодежи, в согласии с наукой, которой эта молодежь жаждет, но которой она еще не знает. Не нужно возмущаться учителю, нужно все выслушать до конца, и все стараться понять. Бурелом революции крушит старую школу: ту систему преподавания, которая была доселе, и ту программу, которую учитель упорно не хотел доселе менять. Как трудно было уговорить словесника оставить древности, не проходить XVIII века; насколько ненаучным год тому назад казалось предложение начинать курс литературы с Пушкина. И вот теперь встал вопрос уже не о Державине, а о Тургеневе.

Тяготение к древнему периоду литературы, это—первое, что дискредитирует старую манеру учителя словесности. Его идеалистическая тенденция, это—второе. Выходило так: что Александр II прочел „Записки охотника", убедился в добродетелях русского мужичка и освободил крестьян. Если же и применялась более глубокая общественная точка зрения, то и она сводилась всего лишь к выявлению гуманных тенденций русской литературы. Я немногим погрешу против правды, если скажу, что науки не было.

Это по содержанию. А по манере преподавания. Учебник Саводника—вот и вся литература. Чтение подлинника необязательно; уменья вычитывать, выбирать, выкачивать из книги все ее содержимое отсутствовало у кончающих среднюю школу, ибо его эта школа не культивировала. Исследовательским методом не владел прежде всего сам преподаватель, и непонимание в этой области так глубоко, что среди молодежи мы видим зачастую и теперь желание „ознакомиться", вместо желания „изучить". Пред-

почитают лекционный метод семинарскому, предпочитают критическую статью подлиннику, предпочитают все знать (все можно лишь знать весьма приблизительно) знанию немногого, но знанию личному.

Все эти пережитки старой школы еще десятилетиями будут выкорчевываться исследовательским и лабораторным методом. Еще не скоро мы создадим школу, по настоящему, трудовую. И счастлив тот преподаватель и счастливы те слушатели, которые вместе положат хоть маленький камешек пока только для фундамента этой будущей трудовой школы.

Поэтому учитель сейчас должен не возмущаться и не бежать, а терпеливо тесать эти камни и класть их на место, провидя настоящую школу лишь в будущем.

Итак, основная причина, не много—не мало зовется революцией, которая вот теперь докатилась до вопросов преподавания литературы; и этот процесс ломки, вихря, ударов нас сейчас обступает; оглушает нас гром разрушения. Оглушает, но не должен нас ужасать.

В нашей области совершенно то же творилось на переломе шестидесятых годов. Пушкин презирает хулителей Аполлона:

Печной горшок тебе дороже:
Ты пищу в нем себе варишь.

„...— И конечно (отвечает ему, по свидетельству Тургенева, Белинский, предтеча Писарева и Базарова)... Конечно, дороже. Я не для себя одного, я для своего семейства, я для другого бедняка в нем пищу варю, прежде чем любоваться красотой искусства,—будь он распрефидиасовский Аполлон, мое право, моя обязанность накормить своих и себя на зло всяким негодующим баричам и виршеплетам".

Припомнить только, что̀ писал Писарев о Пушкине, о Татьяне и об Онегине, припомнить только изречения Базарова о Рафаэле—и кажется достаточно, чтобы вспомнить момент русской общественности, разительно близкий нами переживаемому.

Или вот еще один менее известный пример; прием, который был оказан Островскому. Его комедия, ярко современная, казалась выше Гоголя, выше Шекспира. Алмазов, автор „Сна по поводу одной комедии", упрекает Гоголя в лиризме, в гиперболе, субъективизме и доказывает, что герои Островского математически верны действительности. „Автор новой комедии,—говорит Алмазов,—представляет мне осуществление того идеала художника, о котором я мечтал. Гоголь в моих глазах не подходит под этот

идеал. Давно я мечтал о таком художнике, давно я просил бога послать нам такого поэта, который бы изобразил нам человека совершенно объективно, совершенно искренно, математически верно действительности: и вот такой поэт явился". Дальше говорящий от автора молодой человек утверждает, что новая комедия непереводима.

„— Ну, а Шекспира можно переводить?

— Можно, но оттого его произведения и ниже новой комедии".

Ужас староверов: „Вот каковы нынче молодые люди... Вот до чего довела их натуральная школа".

Натуральная школа дала перо в руки Макара Девушкина и заставила его написать: „А ну ее, книжку, маточка. Что она, книжка? Она—небылица в лицах. И роман—вздор, и для вздора написан, так, праздным людям читать: поверьте мне, маточка, опытности моей многолетней поверьте. И что там, если они вас заговорят Шекспиром каким-нибудь, что, дескать, видишь ли, в литературе Шекспир есть,—так и Шекспир вздор, все это сущий вздор, и все для одного пашквиля сделано".

Мы должны помнить, что баричи и эстеты боялись этих отрицателей Шекспира, что Боткин морщился от „Петербургских углов" Некрасова и доказывал, что долг литературы развивать чувства изящного, что такие произведения, как „Петербургские углы" (отражение жизни городского пролетариата) недопустимы. Мы должны знать также, что через несколько лет тот же Боткин восхищался пером Некрасова, его неподписанным произведением, которое он принял за статью Белинского, и говорил: „Тонко. умно, остроумно, изящно".

Эти отрицатели Шекспира, проповедники „печного горшка", защитники петербургских углов, в свое время отрицали затем, чтобы на разрушенном строить новое. Это были Белинский, Некрасов и Достоевский, новые люди в литературе, громившие романтизм 30-х годов, чтобы дать дорогу новой „натуральной" школе.

Нет, землетрясение на российском Олимпе не первое. Оно, конечно, читать Писарева—это одно дело, а обучать его на рабфаке—другое дело; второе много хлопотливее и сложнее. Но нужно же, наконец, знать, что меняются вкусы, школы, течения, меняются с криком и с боем, но это не разрушение искусства, а новое его созидание. За литературу, в целом, бояться нам нечего.

Спрашивается, однако, почему же в 1923 и 1924 году стало так жарко на наших позициях? Отчего в 1921—1922 году мы могли преподавать куда спокойнее?

Думаю, что следует учитывать также, среди ряда других причин, накопление литературного фонда в виде целой библиотеки с новыми заглавиями и именами. Как-то вдруг сразу определилось, что современные писатели—это не Белый и не Мандельштам, а Яковлев, Пильняк, Неверов, Демьян Бедный, Сейфуллина, Эренбург и другие.

Немаловажную роль сыграло и то обстоятельство, что за последние полгода вышел ряд книг, подводящих итоги этой новорожденной литературе. Летом 1923 года статьи Троцкого в „Правде“ и осенью его книга „Литература и революция“. Осенью 1923 года Воронский—„На стыке“, потом его же „Искусство и жизнь“, Коган—„Литература этих дней“, Валерьян Полянский—„На литературном фронте“, Георгий Горбачев—„Очерки современной русской литературы“.

Эти попытки подытожить, сгруппировать, разнести по рубрикам, не могли не подлить масла в огонь. Особенно значительна, конечно, книга Троцкого; в ней делается серьезный смотр писательской рати, и место ее в истории российской словесности—историческое. Троцкий громко сказал: у нас есть литература революционного периода, будем о ней высказываться.

Итак, размышляя о причинах происходящего в этом году литературного мятежа, мы отмечаем в первую очередь выход на сцену рабоче-крестьянской интеллигенции, и решающее значение ее классовой психики, направляющей дело преподавания в новой школе.

Второе—обще-государственное строительство трудовой школы, и в связи с этим продолжение все той же ломки, которая начата с 1917 года. Очередной экзамен этого года учителю словесности.

И, наконец, третье—перелом в области литературы, как таковой, выход на сцену новых писателей, новые темы, новые формы, новый словарь, новые ритмы. Старой литературе есть что противопоставить. Таких речей не могло быть в первые годы после октября, когда благополучно выходили „Записки Мечтателей“. А теперь вот что молодежь пишет о своей тяге к бытописателям революции: „Писатели наших дней, как-то: Ляшко, Неверов, Гастев, Яковлев, Маяковский описывают жизнь, в которой мы сами были участниками, были свидетелями. Период нам этот знаком. Затем эти писатели являются представителями пролетарской литературы, а так как мы являемся членами этого класса, то рассказы названных писателей нам близки. Потому,

читая этих авторов, мы чувствуем и видим, как перед нами развертывается жизнь нас самих. Читая, иногда так забываешься, что чувствуешь, что это не герой писателя, а ты сам бываешь героем и живешь вместе с другими лицами рассказа".

IV. ПЕРЕПОДГОТОВКА СЛОВЕСНИКА.

Трудно и порой тяжко работать в этой атмосфере борьбы и вечного напряжения. Но работать нужно больше, чем когда-либо, и прежде всего работать над собой.

Переподготовка учителя, это—самое важное и самое первое. И дело не в курсах и не в кружках, особенно для словесника II ступени, окончившего высшую школу, а дело в какой-то самостоятельной работе над усовершенствованием своих орудий производства.

Словесник, имеющий дело с словесным выявлением современной человеческой психики, должен прежде всего быть активным членом государства и общества. Чрезвычайно важно, читает ли он газету или не читает. Чрезвычайно важно, интересуется ли он жизнью школы за стенами его собственного класса или ему эта общепедагогическая линия безразлична.

Но я бы сказала, что и это не так важно, есть важнейшее: это виды и формы труда тех крестьян и тех рабочих, которых мы теперь призваны учить.

Можете ли вы понимать стихи Александровского и Гастева, если вы ни разу не были на заводе? Можно ли вообще понять современный город, не зайдя ни разу с чистой и просторной улицы на черный, заваленный железом и чугуном заводский двор? Я помню по себе лично, что в свое время осмотр Сормовского завода и потом Павловской кустарной артели были для меня настоящей эпохой в деле приобщения к современной поэзии. Хорошо бы, конечно, не осмотр, а хотя бы временное пребывание на каком-либо крупном производстве.

То же самое и о труде на земле. Думаю, что здесь мы искушены больше, что среди нас есть люди, валившие лес, копавшие гряды, жавшие и косившие. А если нет, если горожанин приехал в деревню в школу II ступени, первое его дело пройти школу труда. Да. Да, читать Некрасова, Клюева, не имея понятия о том, как копают картошку, как сеют рожь—бесполезно.

Я разумею, конечно, школьное чтение, которое тут же должно переходить в создание нового слова на ту же почти тему.

Думаю, что в школе сегодняшнего дня вся экскурсионная работа должна итти с участием словесника. Посещение и обследование производства, экскурсии по городским улицам, выход в деревню, обследование крестьянского двора, все эти темы обществоведческих экскурсий должны производиться обязательно так, чтобы словесник был тут.

Одно дело читать Гастева „так вообще" или читать его в связи с посещением Коломенского завода. Такое именно посещение завода, оформленное словами, художественно и ярко дает свои результаты, и в смысле повышения сознательности общественной и в смысле словесной продукции: родятся свои слова, явится желание дать собственный отклик на пережитое.

Мы, преподаватели языка, должны прежде всего иметь общий язык со своими учениками. Если эти кожаные куртки пришли от станка, если эти руки только что управляли плугом, мы ни до чего с ними не договоримся, если хоть как-нибудь (как это нам возможно) не ознакомимся с этими формами труда.

Нас зовет туда же вся литература этих лет, эта „поэзия рабочего труда", эти гимны серпа и молота. Ведь чтобы понять отошедший уклад фамусовской или онегинской жизни, мы пойдем в Нескучный дворец графа Орлова; чтобы учуять тургеневский уклад жизни, мы заглянем в дом Хомякова (музей 40-х годов)— источники наши: наука, искусство и музей. Нужно же, наконец, приложить руку к уразумению поэзии фабричного и сельского труда: источники эти на каждом шагу, это сама жизнь. Но нужно иметь к ней вкус, нужно уметь и хотеть ее брать.

На втором месте (но не на второстепенном) я назову чисто научные занятия учителя словесности. В области общих познаний—марксизм и формальный метод, в области методики—исследовательский метод.

С отдельными элементами марксизма университетски образованный русский интеллигент давно знаком, но вот изучению всей системы в целом что-то ему упорно мешает. Правда, марксистская доктрина, сделавшись весьма распространенной, все чаще вульгаризируется. И бывает так, что невежественные суждения неоперившегося юнца настолько раздражают зрелого и серьезного человека, что он свое раздражение переносит с этого кем-то сказанного абсурда на всю доктрину.

Пора изменить свою позицию из оборонительной в наступательную. Взять в руки Маркса, Энгельса, Плеханова, Ленина, Троцкого и обследовать литературу с этой материалистической

точки зрения. Овладеть марксизмом, уметь оперировать основами диалектического материализма—вот задача момента, которая о себе криком кричит, а словесник все медлит. Он чувствует себя обиженным.

Обижается он, главным образом, за Пушкина, в частности, и за поэта вообще. Вот. П. С. Коган пишет: „Литературное произведение—явление общественное, а не индивидуальное. Оно возникает с неизбежной необходимостью, как возникает в процессе борьбы всякое другое орудие на известной стадии развития, когда является в нем необходимость. Искать в художественном произведении его автора, это значит говорить о второстепенном. Это все равно, что объяснять появление железной дороги или моста в данном месте вдохновлением инженера, а не совокупностью условий. Художник—участник общего дела, независимо от того, создает ли он себя таковым, или все еще ему чудится: „Ты царь, живи один" и т. д. [1]).

Даже на такие слова обижаться нам не следует, ибо здесь яснее чем где-либо показано, что литература не роскошь, не баловство, а серьезное и большое дело. Только при таком подходе к художественному творчеству мы заговорим языком науки. Одно дело—эстетическое восприятие, другое дело—историческое обследование чередования литературных форм. Последнее от установки на экономическую базу ничего не проигрывает. „Кто стоит на точке зрения материалистического понимания истории, тот может смотреть на прошлое вполне беспристрастно, даже в том случае, если он принимает самое живое участие в практической борьбе настоящего" [2]).

„Исторический материализм не есть законченная система, увенчанная незыблемой истиной,—говорит Меринг,—он представляет собой лишь полученный метод для исследования человеческого процесса развития; он исходит из того факта, что люди живут не только в природе, но также и в обществе. Изолированных людей никогда не было. Человек, очутившись случайно вне человеческого общества, скоро погибает. Уже этим своим исходным положением исторический материализм отводит очень широкое поле деятельности для всех идейных сил" [3]).

---

[1]) Коган. „Литература этих лет" стр. 9.

[2]) Каутский. „Происхождение христианства".

[3]) Меринг—об историческом материализме (цитирую по марксистской хрестоматии проф. Семковского).

Конечно, значение этих идейных сил нас очень задевает. И вот в цитированной выше странице Когана, где поэт равен инженеру, есть свой полемический щелчок—это несомненно. Если вы возьмете ту же марксистскую хрестоматию Семковского и проштудируете главы „Теория базиса и надстройки", „Уточнение теории" и „Свобода и необходимость", то там в статьях Энгельса, Плеханова, Маркса и Каутского вы найдете именно то „уточнение теории", которого нам в пылу полемики не достает. Возражая своему противнику, Каутский пишет, что он „имеет совершенно ошибочное представление о материалистическом понимании истории, когда он полагает, будто оно хочет „объяснить поэтические особенности таланта Шекспира и Гете". Этого наша теория не хочет и не может... Исторический материализм вовсе не держится того взгляда, что гений можно без остатка разложить на экономические факты"[1]). Еще одна последняя выдержка из Энгельса по интересующему нас вопросу. „Что в данной стране в данное время выступает такой человек и при том именно этот, а не другой,—это, конечно, чистая случайность. Но если бы мы устранили этого человека, то явился бы спрос на его заместителя, и заместитель нашелся бы в конце концов. Чем дальше обстоит исследуемая область от экономии и чем более она принимает отвлеченно-идеологический характер, тем чаще мы будем встречаться в ее развитии с случайностями, тем более зигзагообразной становится кривая линия ее движения. Но начертите среднюю ось этой кривой, и вы найдете, что чем длиннее рассматриваемый вами период и чем обширнее исследуемая вами область, тем более приближается эта ось к тому, чтобы стать параллельной с осью экономического развития" [2]).

Марксизм не отворачивается от искусства, марксизм не отрицает индивидуальных свойств Тургенева и Толстого, он только ставит все их романы на историческое их место, и самих авторов рассматривает в окружении всей экономической и социальной среды.

Словеснику нужно иметь хорошие сведения об экономической структуре русского общества XIX века. К прежним сведениям, почерпнутым из Ключевского, нужно сделать своевременный корректив. Нужно штудировать Покровского. (Я разумею не то, что говорит М. Н. Покровский о литературе, а то, что написано проф. Покровским по русской истории.)

[1]) Карл Каутский. „Что хочет и может дать материалистическое понимание истории".

[2]) Письмо Энгельса в „Социалистической Академии". Берлин. 1895 г. № 62.

Овладев марксистской социологией и знанием русской истории, изложенной историком-марксистом, словесник выполняет только часть своего дела. Перед ним еще своя специфическая область искусства; современная наука о литературе называет свой способ анализа—методом формально-социологическим. Если долгие годы боролись между собой общественники и формалисты, то теперь перед нами определенный синтез этих двух антагонистов Мы должны изучать эволюцию тем, сюжетов, типов, языка, композиции на основе экономического развития.

На тему о взаимоотношении марксизма и формального метода сейчас говорится очень много. Наиболее любопытны суждения Троцкого („Формальная школа поэзии и марксизм") и статья Цейтлина „Марксисты и формальный метод" в № 3 „Лефа".

Цейтлин спрашивает: „Нужен ли формальный метод в его „опоязовском", наиболее чистом виде, марксизму?" И отвечает: „Безусловно нужен. Именно в его приятии и лежит очередная задача методологии марксизма и единственная возможность для марксистского метода стать научным". Дальше следует у Цейтлина такое *но*, что не знаешь: радоваться или пугаться. Формальный метод так мало еще сделал, что ему предстоит еще долгая работа, прежде чем будет создана какая-то точная и крепкая наука. Этот призыв к долгой выдержке к анализу чрезвычайно устойчив в современной науке о литературе. Он имеет свои основания. Но ведь можно ждать в высшей школе, в исследовательском институте, но нам словесникам-педагогам ждать не приходится. Нужно говорить не завтра, не сегодня, а вот сейчас, сию минуту. И я думаю, что вот опоязовский подход действительно заставит нас ждать очень долго, но возможны и другие попытки: силою необходимости мы все должны стать исследователями языка, композиции, сюжетов и типов.

Мы без особого затруднения видим в русской литературе смену литературных форм, совершенно параллельно идущих сменам форм экономических. Господство поэмы в пушкинскую эпоху, в ней господство определенного сюжета, преобладание стиха, гиперболы и прочих атрибутов романтического стиля. Новая фаза в экономической и политической жизни, расшатывающая натуральное хозяйство и приближающая освобождение крестьян, дает параллельно разрушение форм поэмы. Поэма преодолевается „Записками охотника", „Бедными людьми", „Казаками" и прочим. Эпоха русского романа, 60-е и 70-е годы, опять господство определенной формы. И мы можем анализировать форму романа,

его композицию, его героев, стиль, с очевидностью имея дело с определенным историческим явлением в области словесного искусства, с периодом, наступившим в последнем фазисе развития русской дворянской культуры, и смененным, наконец, рассказом, этим вестником большого города (расцвет русского капитализма, рост русской промышленности в конце XIX века).

Соединение марксистского анализа с большим интересом к языку—это стало теперь азбукой всех критических статей. Правда, зачастую мы имеем на три четверти отсебятины и субъективности, но нужно же нам когда-нибудь начать, нужно усвоить хотя бы самый этот принцип: содержание бесформенное—бессмыслица; говорить об искусстве, значит говорить о форме—по самому существу предмета искусства.

Закончим эту главу словами Троцкого: „Что потребность в искусстве создается не экономическими условиями, это—бесспорно. Но потребность в питании создается не экономикой. Наоборот, потребность в еде и тепле создают экономику. Совершенно верно, что по одним лишь признакам марксизма никогда нельзя судить, отвергнуть или принять произведение искусства. Продукты художественного свойства должны, в первую очередь, судиться по своим законам, т.-е. по законам искусства. Но только марксизм способен о б ъ я с н и т ь, почему и откуда в данную эпоху возникло данное направление в искусстве, т.-е. кто и почему предъявил спрос на такие, а не иные художественные формы“ [1]).

Итак, в области переподготовки: теснейшая связь с современностью, марксистская социология и формальный анализ искусства, как такового.

V. НАША СВЯЗЬ С ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕМ.

Никто, конечно, серьезно не думает, что эта связь состоит в том, что словесность будет преподавать обществовед. Стоит только поставить вопрос о приобретении навыков письма и чтения, как обществовед сейчас же сдает свои позиции. А грамматика? Оказывается, чтобы понимать газеты, нужно знать не только политграмоту, но и строй придаточного предложения, о которое комсомолец то-и-дело спотыкается.

Но ведь это программа почти что первой ступени. Быть может, в старших классах II ступени, когда ребята научились читать и писать, нам, словесникам, больше и делать нечего. Историк пройдет и Тургенева и Чехова.

---

[1]) Т р о ц к и й. Литература и революция. 1923 г., стр. 131.

Нет, и это не так. Всякий раз, когда приходилось с разумным обществоведом договариваться до этой точки, он опять отступал, понимая, что у словесника своя область.

Ну, так вот и давайте межеваться.

Прежде всего, мы вместе воспитываем граждан Советской России. И в этом деле словеснику принадлежит великая роль.

Литература воздействует эмоциональная. Поэтому наш долг прежде всего воспитывать бодрость и мужество. Брать литературу так, чтобы она действительно организовала сознание. Помните, как у Глеба Успенского Венера Милосская „выпрямила" съежившегося и смявшегося человека, так и мы должны выпрямлять отроческую психологию, ставить ее на ноги и заражать ее ритмическим движением. Это то общее и постоянное, о чем у Некрасова еще проще сказано: „С песнями труд человека спорится". Искусство делает жизнь бодрой и интенсивной.

Второе—непосредственно эмоциональный подход к революции. Какой праздник в наши дни обойдется без стихов, без хоровой декламации, без драматического представления? Поэзия битвы и борьбы, гимн победы, поэмы рабочего класса, стихи Ильичу, рассказы о быте комсомольцев,—все это будет написано и без словесника, но только и только словесник поможет это как следует взять и до конца понять.

Поставить на сцене пьесу, научить читать стихи, прокорректировать собственные стихи начинающего автора, справиться с хоровой декламацией, заразить всю школу мощью и красотой этой коллективной декламации—это все дело специальных навыков эстетического воздействия и воспитания, которых мы в России сейчас только стали с трудом достигать, и кто же решится сейчас ломать это начатое дело? Дело это, повторяю, гражданского воспитания, но путем чисто эмоционального и эстетического воздействия.

Некоторые историки мне на это отвечают: „Хорошо, вы воспитывайте эстетически, а вот „Мертвые души" и „Ревизора" будем проходить мы"; или так еще: „Не все ли равно, что вам читать, вы и читайте то, что нужно обществоведу".

Вопросу о связи между литературой и историей от роду, вероятно, не один десяток лет. И вечно к нему подходят с хронологическим аршином. И теперь именно так это делают. Обществовед—в средневековье, и вы пожалуйте туда же; читайте „Скупого рыцаря" и „Тараса Бульбу"; обществовед проходит

великую французскую революцию, и вы берите французов XVIII века или позднейший роман, описывающий французскую революцию.

Вот против такой связи с обществоведением приходится возражать.

Что за наивность видеть в „Тарасе Бульбе" изображение подлинно запорожского казачества! Возьмите хотя Ключевского, хоть Покровского, вы увидите насколько далек историк от идеализации Гоголя. „Борис Годунов", посвященный „священной для россиян памяти" Карамзина и в его историческом духе написанный, „Капитанская дочка" с определенно классовым освещением Пугачевского бунта, „Война и мир", как все это мелеет и гибнет, становясь иллюстративным материалом.

Если обществовед все-таки будет пользоваться „Войной и миром", говоря об эпохе Отечественной войны, то ему придется столько оглядываться, оговаривая классовую и субъективную точку зрения Толстого, что вряд ли ему вообще стоит пользоваться так называемыми „историческими романами".

Ведь если смотреть в корень дела, то „Война и мир" освещает не начало XIX века, а 60-е его годы, „Тарас Бульба"—не средневековье, а русский романтизм 30-х годов (а, следовательно, и социологическую его базу), т.-е. ту эпоху, когда произведение написано.

Спрашиваю теперь: пойдет ли обществовед на толкование этой сложности всяких призм? Вряд ли. А если не пойдет, то упущена будет настоящая марксистская точка зрения, во-первых да и сам объект исследования,—роман,—утратит и смысл и очарование. И получается то, что в „Школе-Коммуне", где дети скучают над Лермонтовым и Толстым (Гончарова я не беру под свою защиту), потому что их приучили видеть в романах XIX века только жалкие остатки прошлого. Отчего в той же школе с упоением ставили „Горе от ума", отчего там же обставляют вечера богатым художественным материалом? оттого, что здесь практикуется иной подход, дети переживают литературное произведение. Отчего там же оказывается, что младшие ребята „еще непосредственно воспринимают классиков"? Да потому, что классики живы для нетронутого живого чувства, а убить их однобоким анализом ничего не стоит. И убивают.

Сопровождение хронологическое я считаю именно иллюстративным методом, и решительно его отвергаю.

Еще одно против него соображение. Наш материал, это—по преимуществу литература русская XIX и XX века. А обществовед

равно касается Запада и России, средневековья и XVIII века. Ему всюду дорога, а мы связаны языком и стилем, которые для нас наиболее доступны в их современной и национальной форме. Так что самый материал наш ограничен хронологически, и ему не так просто уложиться рядом с материалом обществоведческим.

Нашу связь с обществоведением я вижу в содружестве тем и методов. Тематическое и методологическое соседство я приемлю.

Комплексы деревня и город, которые нам предлагает ГУС,—их мы охотно принимаем. Напрасно думают некоторые товарищи, что и здесь мы изменим своему предмету, связывая себя этими комплексами. Словесник не может обслуживать темы „топливо“ и „пища“ (предлагается „Лес шумит“ Короленко и „Овсяный кисель“ Жуковского), но в большую общественную тему, в широкую и емкую, он войдет, как в свою область. Мы знаем, что поэзия Кольцова и Клюева есть поэзия деревни, имеет свои темы и свой язык, свои образы, особый строй мыслей. Мы знаем, что „Медный всадник“, „Шинель“ и „Бедные люди“, это—городские повести, мы видим, что весь Островский связан с городом, с буржуазией, видим, что Пушкин в „Цыганах“ резко противопоставляет цепи города и дикую вольность: ясно, что это наши темы, темы словесника.

Второй пункт нашей связи, это—наш общий метод. Метод социологический. Появление городских повестей, появление драм Островского мы обосновываем эволюцией экономической, ростом города. Культ природы в русской поэзии XIX века, в поэзии дворянской, у Пушкина, Лермонтова и Толстого мы объясним, в значительной мере, антагонизмом дворянства и буржуазии. Смену поэтических форм (поэма, роман, рассказ, стихи) мы будем проходить в ногу со сменой форм экономических и социальных. Наш контакт с обществоведом здесь, вижу я, самый прочный и самый научный.

Но обществоведу нет дела до того, писали романы в стихах или в прозе, господствовала драма или повесть, это дело мое. И потому мой метод не только социологический, но мой специфический формально-социологический метод. Следовательно, кроме суждений о городе и о деревне, о дворянстве и о буржуазии я буду еще говорить о сюжете, о международном сюжете, о значении и роли театра, об организующем значении искусства, все это темы вне сферы историка.

Однако, почему же молодежь так настойчиво просит этих иллюстраций? Здесь я буду говорить менее уверенно, но, кажется,

это так: обществовед, уйдя в историю народного хозяйства, в политическую экономию, перестал давать молодежи образы прошлой жизни. Картины, факты—все это приемы гонимого ныне предмета истории; и вот учащаяся молодежь поголовно тоскует по воспроизведению быта прошлого, по живым образам прошедшей жизни. Этих живых картин, этих живых людей хотят найти у Гоголя и у Тургенева. Страстное желание оживить этих дворян, аристократов, крестьян и разночинцев, понять их психику, мотивы их поступков,—откуда все это? Мне думается: здесь мы платим по чужим счетам. Их должно представить обществоведу, который, рисуя социальные пласты, оперируя количеством пудов и вагонов, графиками вывоза и ввоза, забывает, что молодежи нужна, кроме того, иллюстрация. Естественно, что за этими иллюстрациями они идут к нам.

Конечно, в наших руках материал богатейший, и мы его отдадим, но не будем его выворачивать наизнанку.

Разрывая романы на клочья и страницы, историк калечит целое, а мы видим в этом единстве частей главную особенность художественного произведения. Отчего историк не пользуется письмами, мемуарами, хрониками,—вот его материал, и гораздо более научный и гораздо более податливый.

Оставьте изучение стихов и романов за знатоком этой очень сложной и большой области человеческого творчества. Литература покоится на экономике, и художественное произведение определяется системой производственных отношений, но не обратно. И потому только самое наивное отношение к обществоведению может искать в литературе научной летописи экономической и политической истории.

6. ЧТО ЖЕ ПРОХОДИТЬ?

Я не берусь составлять программу, этим занят сейчас Государственный Ученый Совет и множество всяких комиссий, я хочу высказать только некоторые соображения по этому поводу.

Современная литература в широких размерах, особенно на первых годах обучения в школе II ступени, на первых курсах рабфака очень доступна, очень элементарна, она великолепно вяжется с комплексом—современный город и современная деревня.

Многие произведения наших дней захватывают подростка; в одной школе, прочтя Неверова „Ташкент—город хлебный", дети все вместе писали письмо герою рассказа, Мише Дадонову.

В другой школе, по поводу того же рассказа, дошли до драки, споря: кто выйдет из Миши,—кулак или коммунист. Имеются также свидетельства, что стихи Герасимова и Александровского изучались ребятами 13—15 лет с величайшим подъемом. Учительница говорила мне: „Я видала мой класс во всяческие моменты их жизни, я живу с ними в общежитии третий год, но такого энтузиазма, такого захвата не было еще ни разу". Там же книжечка Безыменского „Так пахнет жизнь" была изучена тщательнейше; дети-комсомольцы нашли в ней выраженье самих себя, и каждое стихотворение для них было полно трепета мысли и чувства.

Замечу, правда, эти дети бывают в „Кузнице" и в „Октябре", слушают самого Безыменского и самого Герасимова; но этим замечанием суть дела не меняется. Товарищ словесник, бери в руки стихи и рассказы наших лет, и давай их ребятам наших дней; здесь общий язык и общая жизнь. Здесь сильнейшие поводы к сопереживанию и, еще важнее: сильнейшие импульсы к собственному творчеству детей.

Но значит ли это, что XIX век мы вычеркиваем? Конечно, нет. Знакомство с нашей классической литературой XIX века неизбежно.

Первое: обществовед изучает крепостное право, обществовед изучает рост русского города, говорит о купце и о помещике. Как же нам обойтись без Островского и без Гоголя, без Тургенева и без Достоевского? Даже самые крайние проекты программ не обходятся без „Горя от ума" и без „Ревизора". Второе то, что новый период русской жизни еще не дал и не мог дать ничего художественно-равноценного периоду дворянскому. Богатая художественная литература, это—растение многолетнее, вроде дуба или сосны, а за семь лет с 1917 г. мог вырасти только кустарник; где-то среди этих кустов есть и дубняк, но это пока еще дубки, а не дубы. Говорит же Троцкий, „что пролетарские Шекспиры и Гёте бегают сейчас где-то босиком в школу первой ступени".

Это обстоятельство очень крепко чуют современные наши поэты. Возьмем хоть группу поэтов „Октябрь", сотрудников партийного органа „На посту".

С одной стороны: „мы будем бороться с теми стародумами, которые в благоговейной позе, без достаточной критической оценки, застыли перед гранитным монументом буржуазно-дворянской литературы". Это с одной стороны, а с другой—признание литературного наследия прошлого. „Не разыгрывать какого-то Ивана Непомнящего, не высасывать из пальца, не брать с потолка

новую форму, а вырабатывать ее, опираясь на весь опыт мировой литературы, должен пролетариат" [1]).

„Литература предшествующих эпох и других классов является для нас объектом серьезнейшего научного изучения; мы рассматриваем ее в исторической перспективе, как продукт определенной классовой идеологии в определенной исторической обстановке; внимательно изучая при помощи марксистского метода доставшееся ему литературное наследство, пролетариат в то же время строит свою литературу, совершенно отличную от прошлой как по содержанию, так и по форме" [2]).

Защищая эту точку зрения на собрании, тов. Лелевич ссылается на Пушкина, который, прежде чем дать свое новое, впитал в себя весь русский и французский XVIII в.; только переработав старое, дал новое.

Группа пролетарских писателей „Октябрь" в своей декларации пишет:

„Таким образом задачей группы является не культивирование форм, существующих в буржуазной литературе или эклектически перенесенных оттуда в пролетарскую, а разработка и выявление новых принципов и типов формы путем практического овладения старыми литературными формами и преобразования их новым классово-пролетарским содержанием, а также путем критического осмысливания богатого опыта прошлого и произведений пролетарской литературы, в результате чего должна создаться новая синтетическая форма пролетарской литературы" [3]).

Так думает молодежь, „молодая гвардия" партии и литературы; а вот слова „старой гвардии" по поводу всей происходящей сейчас литературной свалки.

„Речь идет не о великих буржуазно-дворянских писателях прошлого, изучение которых необходимо, а об определенных представителях упадочной литературы" [4]).

В самом деле, кому и как может быть „вреден" Толстой или Пушкин? Мне вспоминается одно верное замечание рабфаковца по этому поводу: „Никто из моих товарищей не может стать Онегиным, ни для какой рабфаковки Татьяна не может быть примером; а вот у Блока или у Эренбурга мы, может быть,

---

1) Лелевич. „На посту". № 2, стр. 54.
2) Лелевич. „На посту". № 2, стр. 49.
3) „На посту". № 1, стр. 196, § 13.
4) Старая гвардия—„На посту" (№ 3 „На посту", стр. 9).

и позаимствуем что-нибудь не совсем для нас полезное. Писатели современные, но не нашего толка, для нас могут быть гораздо вреднее, чем вся дворянская литература".

Сделав анкету по интересующему меня вопросу и внимательно ее прочитав, я вижу, что современной молодежи труден Пушкин, не совсем понятны Тургенев и Толстой. Но все писатели XIX в. имеют своих истовых, настоящих читателей.

„Лермонтов мне близок по двум произведениям: „Мцыри" и „Боярин Орша". В этих произведениях рисуются люди, которые борются за лучшую жизнь, не поддаются окружающей их обстановке. Мне с 9—13 лет приходилось бороться с жизнью, чтобы вырвать из ее голодной пасти хлеб, угол, дрова, книгу".

Все без исключения любят Горького: „ужасно люблю Горького", или так: „особенно люблю Горького, у него вся сущая правда".

Но примечательно и то, что о Горьком стоят лишь такого рода очень краткие заметки. Ни за него, ни с ним не борются.

Борьба идет за Некрасова, за Достоевского, за Толстого или Тургенева — или против них.

Когда в Москве в 1921 г. праздновали одновременно юбилей Некрасова и Достоевского, то москвичи единогласно решили, что Достоевский жив (аудитории ломились), а Некрасова уже почти нет (довольно пусто на его юбилее). Но это так только для Москвы. Горожане зовут Достоевского своим поэтом, Некрасова читает деревня. В моих анкетах сейчас говорят такие слова Некрасову, что мысль об его устарелости должна немедленно и весьма конфузливо стушеваться.

„В нем вся моя жизнь, я его люблю, как отца. Он мне многими своими произведениями напоминает родного и близкого. Некрасов ведь чисто русский человек, в нем вся жизнь горит. А Достоевского: ну, совсем не люблю. Если и читала его произведения, то насильно заставляла себя, что, мол, нужно: читай".

Еще. „Некрасова считаю близким, как автора народа, он описывает тяжелую жизнь русского мужика. Достоевский слишком сух".

„О Некрасове крестьянин всегда даст только один ответ: „да, близок".

Или вот такие суждения:

„Я с увлечением читаю Толстого; его жизнерадостный и светлый взгляд на жизнь дает такое же светлое настроение. Я также с удовольствием читаю Достоевского, т. к. страданья его

героев открывают, вернее, повертывают жизнь ее обратной стороной, в противоположность Толстому. Эти два писателя заставляют думать и размышлять. А люблю я Некрасова. Мне особенно близка вся изображенная им жизнь: жизнь крестьян знакома мне до мельчайших подробностей, т. к. сама я в этой среде выросла и воспиталась. Этого писателя я считаю близким, его произведения я чувствую, переживаю, а все остальное понимаю".

Так, мы видим целый ряд отвечавших (это слушатели Педтехникума) резко и определенно высказываются за Некрасова: он любимый поэт деревни.

И вот зачастую эти „некрасовцы" против Достоевского, утверждая, что он мрачен, сух, непонятен, тяжел, далек [1]).

„Пессимизм Тургенева мне понятен, у него все-таки есть какая-то живая струнка в его произведениях, а Достоевский так мрачен, что меня охватывает ужас при чтении его романов".

Это голос деревни. А вот голос города: „Близок мне Тургенев с его „Лишними людьми" и „Гамлетами," потому что считаю себя Рудиным. Люблю и боюсь Достоевского, я горожанка, мои родные и знакомые „бедные люди." Чужд мне Толстой, чужды его герои".

Еще. „Ближе других считаю себе Достоевского. Во-первых, роднит то, что он тоже человек с „городской" психологией. Близки мне и его герои с их внутренней надломленностью".

Здесь подозрительным может показаться несколько интеллигентский уклон психики отвечающих, но практика показывает, что и рабочая среда в чистом ее виде (не крестьянская, а рабочая) чрезвычайно близка Достоевскому. Вот что говорит рабфаковец:

„Считаю чуждым себе Гончарова, с его обломовщиной, и близким Достоевского, который, в противоположность Гончарову, старается разбудить порабощенный народ от долгой спячки, для того, чтобы сбросить с себя рабские путы".

Когда мне в текущем году приходилось в классе касаться Достоевского, это были одни из самых горячих уроков. Признаю, что не всюду и не всегда пойдет Достоевский, но вычеркивать его из программы нельзя: он имеет своих читателей, он дорог и незаменим, как поэт большого города.

---

1) Чрезвычайно знаменательно, что Сейфуллина, сама вся из деревни, расценивает Достоевского так же: „И для меня—смердит дыханье его строк, душит живое удушливым смрадом больной мысли." (Писатели об искусстве и о себе, стран. 50).

Но Толстой. Два года тому назад все библиотеки показывали Льва Толстого наиболее читаемым автором. И это не только статистика интеллигентских библиотек, нет, это подсчет среди красноармейских и краснофлотских библиотек. Смотрите книгу Хлебцевича: „Изучение читательских интересов“ (М. 1923 г.), и там найдете, что красноармеец, красный курсант неуклонно и постоянно среди любимых книг показывает „Войну и Мир“ и „Анну Каренину“. По подсчету 1922 года среди красноармейцев Московского гарнизона симпатии к писателям располагаются так: Толстой 101 ответ (из 450 ответов), Пушкин 40, Гоголь 27, Горький 11, Некрасов 8, Тургенев 5, Д. Бедный 5 и т. д. [1]).

Мои слушатели Московского Педтехникума, в огромном большинстве, дали такой ответ: люблю его романы, не терплю его философии. „Толстой интересен, как отобразитель эпохи и класса. Философия Толстого меня возмущает“.

„Чуждо мне философское миросозерцание Толстого, хотя его художественные произведения ценю очень высоко и люблю“.

Кто же станет сейчас проповедывать идеи непротивления; понятное дело, их нужно выявить, так же как нужно выявить отношение Толстого к государству, к церкви, к крестьянству — и во всем этом услышать великого мыслителя 60-х и 80-х годов, сильнейший голос эпохи.

Сопоставление исторических воззрений Толстого, как они даны в „Войне и Мире“, с марксистским подходом к роли личности в истории, проблема Толстовского анархизма, как она дана в „Воскресении“,— все это любопытнейшие приемы изучения не только толстовства, но и марксизма. А связать Толстого с веком, его породившим, с классом, его оформившим, все это увлекательнейшие проблемы социологического подхода к литературе [2]).

Но нужен ли он, вот этот исторический подход к литературе?

Простительно в пылу задора требовать упразднения классиков, но даже и молодежь, одумавшись, говорит следующее: „Бросить Пушкина, Гоголя, Тургенева и Толстого—это значит не понимать искусства и не желать знать, что было вчера“. (Рабфаковец.)

Мне пришлось присутствовать на интереснейшем собрании предметной комиссии Рабфака, где слушатели, вместе с преподавателями, обсуждали данный вопрос. И вот мотивы, которые высказывались рабфаковцами за историю литературы XIX века.

---

[1]) Хлебцевич. Изучение читательских интересов, стр. 51.

[2]) См. книгу Аксельрод-Ортдокс. „Толстой“.

„Познакомившись с Гоголем, я нашел в своей группе и Хлестакова и Манилова. Я вижу сейчас среди окружающих то и дело то Обломова, то Рудина. Почему же меня хотят лишить этого права знакомства с этими исключительно верными выражениями человеческого характера. Они сокращают мне опыт жизни, я легче ориентируюсь среди людей".

(Это перефразировка Пушкина: „наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни").

Вот второй способ доказательства:

„Если стоять на научной, марксистской точке зрения, то нельзя изучать литературу методом объяснительного чтения [1]) а должно изучать исторически. Только история литературы даст подход, нужный марксисту, покажет, как развивалась идеология господствовшего класса, свяжет рост и развитие литературы с борьбой классов, с историей экономических и политических форм."

Третье.

„Наши вожди, Ленин и Троцкий, учат нас, что мы должны усвоить культуру буржуазии, переработать, преодолеть ее, создать свою пролетарскую культуру, но использовать уже созданные и развитые формы эпохи предшествующей. Нельзя изображать из себя голого человека на голой земле; накопленные богатства прошлого — отныне наши богатства".

Так говорят наиболее сознательные из среды пролетарской молодежи. Конечно, менее сознательная часть или огульно все отвергает, или огульно же все отстаивает. Или: „зачем нам Пушкин и Гоголь. И без литературы обойдемся". Или: „Как проходили до сих пор, так и мы будем проходить". Первое — легкомыслие, второе — консерватизм. Того и другого достаточно. Проходить нужно; без языка и литературы немыслима сложная организация общественной жизни, но проходить нужно иначе.

О том, как иначе, в следующей и последующей главе.

7. О ВОЗМОЖНОМ ПОСТРОЕНИИ КУРСА.

На первых годах обучения мне представляется нужным составить программу так, чтобы туда в большой дозе входила литература революционного периода: Демьян Бедный, Неверов, Яковлев, Либединский, Низовой, Сейфуллина, Герасимов, Александровский, Гастев, Орешин, Безыменский, в некоторых своих отрывках Пильняк и Маяковский.

[1]) В сущности, к объяснительному чтению сведены и программы рабфака и программы военных школ.

Но эта литература должна сочетаться с литературой предшествующего периода, чтобы такая группировка давала углубление обществоведческой темы, с одной стороны, и с другой: уяснение языка и литературной формы. Демьян Бедный и рядом Крылов, Либединский или Сейфуллина, рядом с Чеховым, Маяковский около Некрасова, Клюев рядом с Кольцовым. Все это углубит взятые в комплексе темы, все это заострит литературные понятия, натолкнет на сравнения фактов языка.

За первые три года второй ступени занятия должны вестись вне исторических рамок. Программа ГУС'а дает исторический обзор на четвертом году пятилетнего курса. Итак, три года пропедевтических занятий для II ступени; для рабфака, очевидно, первый и второй курс, для педтехникума первый курс. В течение этих занятий очень много современности, распределенной по обществоведческим комплексам, и из литературы XIX века только самое доступное: „Горе от ума", „Ревизор" „Мертвые души", мелкие стихотворения Пушкина и Лермонтова, комедии Островского, поэмы и стихи Некрасова, „Записки охотника", рассказы Толстого, Чехова, Успенского, Салтыкова, Горького. Произведения классические безусловно также вступают в соответственные комплексы, но при всех этих занятиях самое внимательное отношение к языку и к теории словесности.

Я убеждена в том, что на этом уровне знаний и развития учащиеся не могут брать ни Пушкина, ни Тургенева (его романов). Этих авторов должно вставить только в заключительный историко-литературный курс.

Такой курс истории русской литературы мне мыслится только на последнем году обучения. И трудность вся в том, что при программе ГУС'а он проходится на четвертом году II ступени, а пятый год — современность.

Вношу такое предложение. Осень четвертого года обучения начать со сказок и с обзора бродячих сюжетов, в связи с отрывками из „Одиссеи", из „Калевалы" — все это явится осуществлением связи с курсом обществоведения, которое пребывает в эту пору на первобытной культуре.

В соответствии с той же эволюцией хозяйственных и политических форм (феодализм, торговый капитал)—небольшие экскурсы в западно-европейскую литературу (Данте, Шекспир, Мольер, Гете, Байрон). Конечно, не все эти авторы, но из их числа.

Это знакомство с западной литературой, эти экскурсы в области научного изучения сказки, драмы, эпопеи чрезычайно полезны

не только в деле знакомства с отдельными веками и формами, но также и в деле воспитания интернационализма. Международный обмен сюжетами, перекличка, идущая из Африки в Азию, и из Азии в Европу, дающая созвучие голосов Англии, Франции, Италии и России — все эти факты высокого общественного и человеческого значения. Литература дает их блестяще.

Закончив эту международную перекличку голосом Байрона, я могу перейти к Пушкинскому периоду родной русской литературы.

Я не предлагаю изучать Пушкина, Лермонтова и Гоголя. Я думаю, что нам нужно теперь перейти от изучения писательских индивидуальностей к изучению литературных школ. И я беру 20—40-ые годы XIX века, как эпоху романтической поэмы.

Берем „Кавказского пленника", „Цыган", „Демона", „Эду", Баратынского и анализируем стиль и сюжеты этих поэм. Отмечаем стихотворную форму, гиперболизм языка, общие приемы характеристик, пейзажа. Находим, наконец, общий сюжет: роман европейца и дикарки. Характеризуем этот сюжет, как выявление определенной фазы взаимоотношения города и деревни как у нас в России, так и на западе (параллели этого же сюжета у Гете и Байрона); говорим о характере героя, об его общественном происхождении и об его исторической значимости.

Если захотим увидать этого же героя в более реалистическом окружении, берем „Онегина" и Печорина, но чтение этих романов в классе не обязательно. Хотя в них повторение того же сюжета; роман европейца и дикарки (Бэла, Онегин и Татьяна).

Отмечаем рост промышленного капитала, сдвиг в сторону освобождения крестьян; в области политики и общественности подъем, начиная с 1855 года. Эта же пора в литературе — эпоха разрушения форм поэмы. По закону диалектики: от стихов — к прозе, от эффектности — к простоте языка и композиции. „Записки охотника", „Бедные люди", „Детство и отрочество", на их историко-литературном месте, — как выражение переходной эпохи — от поэмы к большому общественному роману.

На этом, вероятно, закончится четвертый год II ступени. Пятый год — эпоха большого романа и наша современность. Опять экономически и политически определенная эпоха 60-х и 70-х годов и идеологическое ее оформление: „Накануне", „Отцы и дети", „Преступление и наказание", „Война и мир".

Противопоставив роман поэме, переходим через мелкий Чеховский рассказ к символизму, как периоду стихотворному по пре-

имуществу. Опять марксистское обоснование символизма, Блок, Бальмонт—и от них к современности.

Эта последняя характеристика современных литературных течений покажет их, конечно, не так, как показывало первоначальное знакомство на первом году обучения во II ступени; теперь уже не дети, а юноши, они хотят видеть группировки, течения, литературные споры и несогласия; хотят уяснить идеологические и формальные особенности футуристов „Октября", „Кузницы" „попутчиков" и других.

Итак, больше половины курса во II ступени должно быть отдано тому, что прежде звалось объяснительным чтением. Это чтение должно научить вычерпывать всю книгу до дна. Современный подросток, да и весь строй школы и государства, тяготеет к литературе общественного уклона. Мы и даем Некрасова, Грибоедова и Островского с одной стороны, Яковлева, Неверова и Безыменского—с другой. Всю общественную наличность произведений этих авторов мы должны уметь вычитать.

Но вот это вычитывание из авторов—вернее из его одинокого отдельного произведения — всех слагаемых общественной его значимости я не назову методом социологического марксистского анализа. Пусть оно даже будет освещено единством тем—город, деревня,—но это не все. Диалектический материализм, конечно, осуществим только в процессе историко-литературного обзора, к которому я и приглашаю на три последних семестра нашего курса.

Количество произведений, вставленных мною в этот последний заключительный обзор русской литературы XIX и XX веков, так невелико, что его можно будет вполне пройти лабораторным методом. Конечно, ни о каких лекциях не должно итти речи. Все прочитано самими учащимися, все выводы и обобщения сделаны в процессе беседы, докладов и прений.

Что касается первых годов обучения во II ступени да также и последних, то существенным отличием современной системы преподавания от прежних приемов будет: интенсивность детского творчества. Вслед за посещением фабрики, вслед за Гастевым и Кирилловым, свои собственные работы, не критика, не переложение, а свои стихи, рассказы и очерки—вот в чем должен видеть свои задачи современный словесник. Если не рассказы, то деловые очерки, но в самой крепкой связи с жизнью школы, в связи с виденным и пережитым, а не в связи с прочитанным. Пусть Тургенев, Успенский, Горький укажут форму очерка, но пусть не об очерке пишет наш ученик, а пусть он сам напишет свой очерк.

Это большая, отдельная и очень важная тема. Ее понимают и пропагандируют самые крайние противники истории литературы. Это практика жизни, это дело само о себе вопиет. Уметь говорить и писать, товарищи, овладеть языком—это теперь ценит каждый комсомолец, каждый рабфаковец. А тем паче ценит это Троцкий. Помните, что он писал „Молодой гвардии": „В соответствии с духом всей новой культуры, современное писательство имеет тенденцию к точности и простоте. Но эти качества, точность и простота, не даются от рожденья, в том числе и от классового пролетарского рождения, а берутся с боя постоянно критической и самокритической работой над собственным идейно-словесным материалом... Слов более или менее близких, сродных, много в словаре, но из них только одно выражает тот оттенок, который в данном случае нужен. Первая и самая важная задача писательской техники состоит в том, чтобы найти это слово — такое, которое не допускает замены... Писательство есть искусство, дорогие друзья. Не перенимать, не увековечивать обездушенную от времени неряшливость, а изучать, развивать и повышать мастерство писателя. Молодые должны писать лучше стариков". (На посту № 1, ст. 171.)

Вот что говорит о значении словесного творчества Либединский: „В тот момент, когда рабфаковец, не удовлетворенный тем образцом познания жизни, который ему преподносит Пильняк или один из бесчисленных Ходасевичей, берет сам карандаш и начинает писать корявое слово, в этот момент рождается новая пролетарская культура, основной фактор которой—принцип отрицания и преодоление культуры предыдущей".

На ком же учиться писать. Можно ли овладеть языком, не пользуясь литературой. Вот слова не старовера какого-нибудь, а тов. Сосновского: „У нас находятся чудаки, считающие, что язык Пушкина, Гоголя, Толстого и Чехова устарел, что этих мастеров слова пора выбросить с парохода современности. О, храбрые гимназисты, собравшиеся с перочинными ножами в Африку на слонов. Вы расчитываете жить и писать для русского рабочего и крестьянина. На каком же таком языке вы можете объясняться с массой. Неужели, по вашему, язык Пушкинской сказки „О рыбаке и рыбке" не годится для нынешнего народа".

Так говорит и думает человек, причастный к газете и журналу, и только шоры недоброжелательства или малой осведомленности могут мешать понимать простую истину: жизнь языка есть жизнь литературы, т. е. языка прежде всего художественного. Можно уметь говорить и писать без Пушкина и Толстого,

но тогда нужно иметь ухо к языку народному, к разговорной и ораторской речи, которые, опять-таки, влияют на авторов повестей, и, обратно, авторы повестей на язык ораторской и разговорной речи.

Я поставила в анкете вопрос: „Можно ли научиться говорить и писать, не изучая художественной литературы".

Многие члены любого школьного совета отвечают: „Можно. Вы, товарищи словесники, слишком большое значение придаете своим занятиям. Языку человек учится везде и всюду, каждый день и каждый час". Некоторые учащиеся отвечают, примерно, также: „Чего же тут учиться. Достаточно быть русским человеком".

Но громадное большинство ответов молодежи дает попытку выразить протест против этой мысли—язык без литературы.

„Научиться читать и писать без художественной литературы можно, но это будет сухо и не интересно, а потому трудно и менее продуктивно".

„Немыслимо. Как ребенок, не слышавший человеческого голоса, не может научиться произносить слова, выражающие его мысли, так и взрослый, без художественной литературы, не может научиться говорить и писать. Изучать же язык не на лучших образцах — бессмысленно".

„Для того, чтобы научиться говорить и писать, художественная литература необходима, так как она учит стильности, цельности, она дает форму, что помогает лучше передать содержание".

Вопросы, мною здесь поднятые, так велики и сложны, что разрешить их одному человеку и не под силу. Это вопросы исконные, давние: дело только в том, что сейчас у нас, в нашей бурной действительности, они вдруг волшебно омолодились и встали перед учителем и перед слушателем, как новорожденные.

Они будут решены в итоге борьбы, в результате многих драк, обид и даже оскорблений. Все это нужно мужественно пережить. Ведь наша молодежь и сейчас, в 1924 году, пишет так:

„Литература дает уверенность в действии и решительность в стремлении".

Если мы ставим сейчас во главу жизни волю к борьбе, силу и мужество и если поэзия Лермонтова, гнев Гоголя, песня Некрасова, левый марш Маяковского способны закалять эту волю, дать ритм движению нашей молодой гвардии, то нам ли оставлять поле битвы.

На одном рабфаке, после долгих споров между учителями и учениками, словесники сказали: „Ну, все не так. Вы сами не знаете, что вам нужно. Мы уйдем. Пусть вовсе не будет русского языка и литературы".

И вы знаете, что ответили ученики? Они сказали: „Вы предатели!"

Да, верно, молодежь сама не знает, что нужно, не умеет формулировать своих желаний и мыслей; словесник должен помочь им оформиться; но не уходить.

Уход—это самое слабое и нелепое решение вопроса. Наша историческая задача—творчество, строительство и борьба.

ЛИТЕРАТУРА В КОМПЛЕКСЕ „ДЕРЕВНЯ".

К. П. Спасская.

Тема „деревня", искони прорабатывалась на уроках родного языка в I ступени и углублялась во II-ой при изучении Тургенева, Некрасова и Толстого; своеобразие программы ГУС'а заключается в том, что она ставит знакомство с литературой в связь с биологией и экономикой, концентрируя внимание всех преподавателей I-ой группы на одной теме и освещая ее, благодаря этому, с самых разнообразных точек зрения. При таком подходе к делу, изучение литературных произведений, несомненно, должно выиграть, так как оно сможет базироваться на точных экономических и исторических фактах, проработанных обществоведом. Мы, словесники, всегда страдали от разорванности курсов истории и литературы, и попытку ГУС'а согласовать их можем только приветствовать.

Как предмет более гибкий, допускающий очень свободное комбинирование материала, литература в своем плане должна основываться на программе по обществоведению, требующему большой систематичности и строго логического распределения материала.

Это отнюдь не должно превращать литературу в служанку обществоведения. Объяснительная записка к программам ГУС'а прямо говорит о том, что „литературные занятия не могут свестись только к подбору ряда иллюстраций к курсу обществоведения". „Художественное произведение в своей цельности и полноте,—читаем в „записке",—должно быть воспринято и пережито подростком". Это положение определяет собою дальнейший выбор литературных произведений для классного чтения. Они должны быть прежде всего закончены и цельны и не представлять из себя оборванных клочков из больших, недоступных детскому пониманию, произведений.

Между тем издаваемые сейчас хрестоматии „Освобожденный труд", „История классовой борьбы" и другие явно встали на этот

путь. Они подобрали прекрасные иллюстрации для курса по обществоведению, но почти не дают законченного художественного чтения, необходимого словеснику в его работе.

Обществовед может пользоваться отрывком, словеснику нужны цельные, законченные произведения; обществовед может брать для иллюстрации своих положений произведения второстепенных авторов; словеснику необходимы лучшие образцы художественного творчества в слове. Обществовед свободно может пользоваться переводом с иностранного; словесник естественно тяготеет к родной литературе, т. к. произведение оригинальное всегда ценнее в художественном отношении.

Объяснительная записка к программам признает „одной из бесспорно важных самостоятельных задач в школьных работах по литературе воспитание художественных эмоций учащихся и возбуждение вкуса к ним“. Она прямо говорит о том, что, „расширяя общественный горизонт, художественное чтение должно вместе с тем давать детям непосредственное художественное наслаждение“. Его бессильны дать те мелкие отрывки, которые предлагают нам хрестоматии. Искать подходящего материала для классных работ по литературе мы должны среди небольших по объему произведений русских художников прошлого и современных беллетристов, а также среди произведений народного творчества. В комплексе „деревня“ им должно быть отведено почетное место. Это для уроков по литературе.

Забираясь в чужую область, думаю, что обществовед на своих уроках в младших классах может пользоваться литературным материалом, иллюстрируя свой курс или давая его детям для самостоятельной проработки. Но так как подход его к литературному произведению будет чисто логический и утилитарный, а не эмоциональный, как у словесника, то весь литературный материал, включенный в комплекс „деревня“, нужный словеснику и обществоведу, должен быть между ними строго распределен и тщательно продуман: что будет подвергнуто литературному анализу, понимая под этим метод формально-социологический, а что использовано с точки зрения обществоведения.

Так как эстетическое восприятие литературных произведений возможно только через слово и непременным условием его является знание языка, то перед школой неминуемо встает задача разработки детского словаря, его обогащение и уточнение.

Словарь деревни для громадного большинства городских детей является совершенно чуждым и непонятным; названия сельско-

хозяйственных орудий, слова, связанные с крестьянским жилищем и бытом, не вызывают в городских детях никаких образов или образы, ничего с реальным значением слова не имеющие. Никогда не забуду, как дети, иллюстрируя Тургеневскую „деревню", вместо конька на крыше нарисовали мне лошадку, стоящую на задних ногах, и это наши Малаховские ребята, окруженные деревней,—что же говорить о городских! [1])

В школе II ступени должна вестись систематическая работа над развитием письменной и устной речи учащихся. В связи с комплексом „деревня" детьми должны быть осознаны отличия народной крестьянской речи от нашего литературного языка, и сделано это должно быть не в осуждение особенностям крестьянского говора, а на радость богатству и меткости русского слова.

Итак, рядом с занятиями по литературе неминуемо вырастает работа над языком и не только над разработкой и обогащением запаса детских слов, но и над упорядочением их письменной и устной речи, работа над правильной конструкцией предложений, этимология и сантиксис или то, что Пешковский объединяет двумя словами „наш язык".

Исходя из всего вышесказанного, считаем, что программа по литературе для 1-го года обучения во II ступени должна строиться, согласуясь с программой по обществоведению, и в свою очередь давать подходящий материал для работ по изучению языка.

Программа ГУС'а предлагает изучать комплекс исследовательским путем; для 1-го года обучения это будет обследование ближайшей деревни и живое участие в сельско-хозяйственых работах.

В нашей загородней школе, обладающей собственным сельхозом и связанной через своих учащихся с окружающими деревнями, это осуществляется довольно просто.

Дети уже в I-ой ступени, работая каждое лето на опытном участке, знакомятся со всеми местными полевыми и огородными культурами и с основными формами сельско-хозяйственного труда.

С переходом во II-ю ступень они проводят 1½—2 месяца летней школы в сельхозе, живя там по очереди целой группой со своим руководителем и агрономом и принимая активное участие во всех сельско-хозяйственных работах в огороде, на поле и на скотном дворе. Ближайшая деревня от сельхоза в пяти минутах ходьбы, так что отсюда естественно перекинуть работу в деревню и начать ее изучение.

1) Настоящая статья построена на опыте работы Малаховской опытно-показательной школы.

До сих пор эту работу у нас делали только в I-й ступени, сейчас начали во второй.

Работа велась следующим образом: комплекс разбивается на ряд тем, те в свою очередь на ряд более мелких вопросов. Из них выбираются общие, обязательные для всех, и ряд частных, по которым ведут работу отдельные небольшие группы и даже отдельные ребята, докладывая потом свою работу общему собранию.

Сообразно с этим, экскурсии в деревню бывают то общие, то групповые, с учителем и без него.

Обычно преподаватель лично или через детей сговаривается с кем-нибудь из крестьян, от которых можно заполучить искомый материал, затем с детьми вырабатывает вопросы, которые они должны задать ему, а во время экскурсии подталкивает новыми вопросами завязавшуюся беседу. Дети идут с записными книжками, записывают, зарисовывают и зачерчивают, ловя на лету, что кому нужно. В школе добытый материал прорабатывается, систематизируется и дополняется чтением.

В первой ступени это просто, так как все части комплекса находятся в руках одного преподавателя, во II-й это будет значительно труднее, так как экскурсии должны быть распределены между целым рядом преподавателей: общественником, биологом, агрономом, словесником и т. д.

Еще труднее осуществить такое изучение деревни городским школам. Помочь может длительная, допустим, недельная экскурсия в деревню, посвященная очень интенсивному и организованному собиранию материала, который потом прорабатывается в школе.

Такая экскурсия должна быть подготовлена предварительным чтением и беседами с преподавателями и не может начинать собою учебный год, так как дети должны итти в деревню с определенными вопросами, с пониманием того, что они спросят у крестьян и что им надо посмотреть, а на такую подготовку к экскурсии требуется время.

Возможно и другое: делать прием во II ступени с весны и давать детям, когда они разъезжаются на летние каникулы в деревню, ряд заданий. Правда, это не будет изучением какой-нибудь одной деревни, но все-таки введет детей городских в вопросы сельского хозяйства и крестьянского быта.

Возвращаюсь к программе. Вчитываясь внимательно в программу по обществоведению, предложенную ГУС'ом, выбираю

пункты, в разработке которых словесник мог бы принять участие. Это, во-первых, „изучение основных элементов крестьянского хозяйства".

Здесь для словесника главным пунктом будет „изучение бытовых условий жизни крестьян—культурное состояние населения, религия, предрассудки", „живой и мертвый инвентарь".

Затем „рабочая сила и ее использование по временам года. Труд мужчины, женщины, детский труд. Излишек рабочей силы в крестьянской семье зимою. Использование наемного труда". „Подсобные и отхожие промыслы". „Классификация крестьянских хозяйств. Бедняк, средняк, кулак. Взаимоотношения между ними—бытовые, экономические".

Вторая тема—„Связь с рынком. Город и деревня"—чисто экономическая, но вот где для словесника открывается широкий простор, это в III-й теме „Крепостное право в России XIX столетия". Наша литература дает для разработки этого вопроса неисчерпаемый материал. Наконец, последняя тема это культурное состояние современной деревни, бытовые, производственные и религиозные предрассудки, их связь с темнотой и невежеством и борьба с ними.

Основными вехами при составлении программы по литературе являются:

1. Изучение крестьянского хозяйства, формы крестьянского труда.

2. Крепостное право в России XIX века; крестьянин и помещик.

3. Культурные и бытовые условия жизни крестьян после освобождения.

Темнота, расслоение (кулак, средняк, бедняк, батрак). Подсобные и отхожие промыслы. Уход из деревни.

4. Современная деревня и ее ближайшие нужды.

Во главе угла при составлении программы должен быть поставлен крестьянский труд, его формы и влияние на все стороны крестьянской жизни.

В списке книг, рекомендуемых для чтения в классе, программа ГУС'а называет „Власть земли" Глеба Успенского. Я бы не решилась рекомендовать эту вещь, как слишком трудную для подростков, но считаю знакомство с нею обязательным для учителя, приступающего к работе над комплексом „деревня".

Власть земли над крестьянином, над всем его миросозерцанием и бытом, значение крестьянского труда и отношение к нему крестьянина, хотя бы в той установке, которую дает Глеб

Успенский — вот те выводы, к которым подбором материала и постановкой вопросов должен привести своих учеников словесник.

Теперь попробуем заполнить схему реальным содержанием.

Начаться работа должна с экскурсий биолога и обществоведа. Словесник на них присутствует внимательным наблюдателем и собирает детские впечатления для того, чтобы базироваться на них в своей работе. Первое, на чем естественно должно остановиться внимание детей при экскурсии в деревню, будет, конечно, влекущая своей динамикой крестьянская работа. Ее ритм, вот на что должен обратить внимание детей словесник. Будет ли это посев, косьба или молотьба, ритм бьет в глаза.

Народная загадка ищет выразить ритм и повторные звучания в слове; молотят, и крестьянин говорит:

„Стукаты, стукату, а яички по полю несутся“.

Косят, и рождается загадка, передающая звуковое впечатление от косы, режущей траву.

Ходит щучка по заводи,
Ищет щучка тепла гнезда,
Где бы щучке трава густа.[1])

Детям может быть роздан ряд таких загадок; по звукоподражанию и ритму дети догадаются, какая крестьянская работа скрывается за ними. Загадки заучиваются наизусть, читаются в одиночку и хором.

В это время на уроках пения разучивается трудовая песня и уясняется зависимость музыкального ритма от движения в песне колыбельной и плясовой. Подбор литературных произведений на первых порах должен базироваться на впечатлениях, получаемых детьми от деревни. Они просятся быть оформленными в слове, и сначала, когда слово еще бессильно, надо пользоваться чужим. Пусть это будет простая загадка, пословица, стихи, лишь бы в них было то, что ребенок только что видел и пережил, и чтобы сказано это было так, чтобы радовало красотой своей формы. Пусть это будут стихи о природе, деревенский пейзаж, клочок быта, крестьянская работа,—русская поэзия, начиная с Пушкина и кончая Есениным, бесконечно богата стихами, посвященными деревне.

Небольшие по объему, они чрезвычайно удобно поддаются анализу сначала с точки зрения содержания, затем формы, при чем детям должны быть выяснены понятия эпитета, сравнения и рифмы.

---

[1]) Садовников „Загадки русского народа“.

Но наша основная тема—крестьянский труд, и преподаватель должен постараться осветить его с самых разнообразных сторон. Хорошо бы, чтобы дети сами подобрали стихотворение на эту тему; если же они не сумеют, то учитель сам приносит их в класс. В них должна быть выявлена и тяжесть крестьянского труда, так выпукло данная в стихах Некрасова „С работы" или „В полном разгаре страда деревенская", и радость и поэзия работы на земле, которыми проникнуты „Косцы" Никитина и А. Н. Толстого, стихи Кольцова и Клюева. В последнем особенно ярко чувствуется домовитый хозяин мужик. Рассказ Неверова „Ташкент город хлебный", взятый из поры великого голода наших лет, дает детям образ двенадцатилетнего крестьянского мальчика, целиком проникнутого хозяйственными интересами.

Обнищавшее хозяйство, которое надо начинать с начала, дает очень удачные картины к работе обществоведа по исследованию основных элементов крестьянского хозяйства. Идя в своей работе в ногу со словесником, учитель рисования должен помочь детям сделать зарисовки деревенских пейзажей и крестьян на работе, из которых может составиться альбом, посвященный деревне.

Очень интересной может быть также работа над составлением альбома из картинок, вырезанных из старых журналов; коллекция картин на тему земледельческий труд или крестьянский быт. Такой подбор даст возможность детям сопоставить труд и быт русского крестьянина с трудом не только западных крестьян, но и земледельцев всего мира.

Рассказ учителя и домашнее чтение дополнят картины, а классная беседа раскроет „наиболее типичные стороны крестьянской жизни, которые составляют ее настоящий устойчиво-интернациональный „мужицкий" быт, стихию крестьянской жизни в ее наиболее стойких проявлениях в самых различных условиях исторических и природных" (Программа). Прекрасный повод для такой беседы дает рассказ Яковлева „Мужик". В нем необыкновенно ярко дана мужицкая стихия в солдате, его связь с землей, бережливое отношение к чужим хлебам, когда он послан в разведку, наконец, чисто интернациональный мотив, когда русский солдат чувствует в заснувшем австрийском часовом не врага, а родного, такого же, как и он, крестьянина.

Близкий по темам жизненный и литературный материал должен быть использован и для работы по грамматике. На них должен быть выяснен уровень детских познаний в этой области.

Весь языковый материал должен быть распределен на год и дан детям в форме самых разнообразных задач и упражнений, имеющих целью выработку навыков грамотного письма. Все эти упражнения должны быть непосредственно связаны с литературным и конкретным жизненным материалом, занимающим в данный момент детей.

После первых же экскурсий в деревню преподаватели, конечно, потребуют от детей закрепления их впечатлений в письменной форме. На этом пути их неминуемо ожидает неудача. За отсутствием необходимого запаса слов, детям придется на все лады употреблять слово „штука“, „штучки“, „та, которая“ и т. д. Тогда преподаватель словесник должен устроить самостоятельную экскурсию в деревню, имеющую задачей разработку детского словаря.

На Всероссийской Сельско-Хозяйственной Выставке, в Отделе деревни, везде, на дворе и в доме, висели таблицы с названиями строений и их отдельных частей—*полати, голубец, пуня, скрыня* и т. п. Было чрезвычайно интересно сравнивать их по различным местностям России.

Нечто подобное может быть сделано и в школе. Дети должны узнать и осмыслить названия всех надворных построек и слов, относящихся к крестьянской избе. Такому же изучению может подвергнуться и крестьянский инвентарь [1]).

Когда мы читаем рассказы из крестьянской жизни, нам неминуемо попадаются слова „красный угол“, „шесток“, „бабий кут“, „под“, „застрехи“ и множество других, которые мы привыкли относить к избе, но точного значения которых мы не знаем, и потому при чтении зрительного образа не получаем. Если нам приходится читать рассказ с детьми, мы проверяем себя, смотрим значение незнакомых слов у Даля, объясняем их ребятам, но слово остается словом, и значение его с необыкновенной легкостью отрывается от его звукового образа, и при первой встрече с ним требуется новое объяснение.

Это очень понятно: все это из другой бытовой обстановки, из чужого нам обихода и, чтобы ввести их в собственный словарь, сделать их своими, мало видеть их в книге, надо остановиться на них, прочувствовать их изнутри, взяв их во всей совокупности избяного мира. Только тогда мы можем рассчитывать на то, что ассоциации получаются крепкие и живые, и слова будут вызывать нужные зрительные образы.

1) См. журнал „Родной язык в школе“, № 5, 1924 г. Статья К. Спасской об работе над словарем.

Входим в крестьянскую избу, чертим ее план, расспрашиваем хозяйку, как называется в ней каждый угол, зарисовываем печь и узнаем название всех ее частей, берем „Толковый словарь" Даля и дополняем несказанное; сравниваем с другими избами, и перед нами выясняется вековая традиция устройства крестьянского жилища. Сборник загадок русского народа (Садовникова) и его пословиц (Иллюстрова) обогащают нас запасом словесного орнамента к каждой части крестьянского жилища.

Хорошо по бревну словесно сложить избу еще раз; здесь встречается так много своеобразных плотничьих слов, вошедших в литературный обиход. Бревна кладутся горизонтально, образуя четырехугольник—венец. Ряд венцов, положенных друг на друга, образуют сруб. Сруб, с вырубленными окнами и дверью, с готовым потолком и полом, называется клетью.

На севере, где избу строят обычно в два этажа, верхний, по северному горний, называется горницей, а нижний подклетою. Но я не буду множить примеров.

Названные части избы дают прекрасный повод для филологической работы выделения корней слов и уяснения их смыслового значения.

Венец—родственно слову венок, то, что кладут кругом.

Сруб—от *рублю, рубить.*

Крыша, крыльцо—от *крыть.*

Волоковое оконце такое, которое тянут к верху, *волокут* и т. д.

Если проделать над избой такой ряд работ, обогатив их рассматриванием снимков в истории искусств, рисунками с натуры или моделированием, то названия её частей, думается, навсегда врежутся в память. Хорошо начертить план типичного крестьянского двора и объяснить назначение всех его строений. Если эта работа разбудит в детях интерес к слову, то они могут выполнить ряд индивидуальных заданий, взяв отдельные предметы из крестьянского обихода, зарисовать их, дав точные названия частей, собрав подходящие пословицы и поговорки, например, вокруг слов: топор, соха, борона, телега, сани, самовар и т. д.

Из этого может получиться ряд стенных таблиц.

Первым крупным произведением, на котором очень удобно изучать крестьянскую жизнь, хорошо взять „Мороз красный нос" Некрасова. Это энциклопедия крестьянской жизни. В нем и крестьянский труд, и роль в нем хозяина и хозяйки, и значение лошади в крестьянском хозяйстве. Есть тут и вековые предрассудки и

темнота в крестьянском быту, и горе и радость и песенное их выявление, есть и сказка, причудливо вплетенная в сюжет.

Сложный по своей конструкции „Мороз красный нос“ дает возможность провести очень интересную работу по композиции поэмы с зарисовкой ее графического плана.

Присутствие сказки и песни в поэме делают легким переход к народной поэзии. Хорошо пройти с детьми сказку „Морозко“ и „Горе“ и разучить с ними песни о горе, как один из основных лейтмотивов народной поэзии.

Хорошо потом в Некрасовском тексте найти места, сделанные под влиянием народной поэзии. Там есть причитание; может быть, удастся услышать его в деревне; даже здесь под Москвой моим ученикам удавалось записывать их от женщин. Осень—время свадеб в деревне. Надо постараться попасть на свадьбу, присмотреться к старинному обряду, уяснить себе его исторический смысл, записать величальные и иные песни.

Книга Келтуялы и хрестоматии по народной словесности помогут разобраться в этом материале. Программа ГУС'а рекомендует „Собирание учащимися и записи произведений народного творчества, какими бы незначительными иногда они ни казались, частушки, песни, сказки и т. п.“.

Детей, непременно, надо приучить записывать, но записывать не только частушки и песни, а и бытовой крестьянский анекдот, ходячую легенду, подслушанный рассказ, изречение, поразившее мудростью. „Киноварь слов“ надо собирать везде, где бы она ни попалась.

Надо приучить детей делать записи на отдельных листках, на одной стороне, завести в классе отдельные папки и копить этот материал, чтобы сделать из него потом сборник, может быть, частью подвергнуть художественной обработке.

Но для того, чтобы собирать, в детях должен быть пробужден вкус к этому, они должны почувствовать красоту в народном творчестве. Надо рассказать им увлекательную сказку (Марья Маревна, Василиса Премудрая, Емеля-дурак) надо научить их самих сказывать ее, хотя бы с помощью картин волшебного фонаря.

Мы отрываемся от жизни? Но все крестьянское искусство далеко от нее.

И сказка и песня должны быть поставлены в связь с мотивами изобразительных искусств в деревне, резьбой по дереву, керамикой, набойкой. Экскурсия в музей крестьянского искусства

в Москве, посещение местных кустарных музеев в провинции много помогут этому. В школе можно начать собирать собственную коллекцию произведений крестьянского искусства или хотя бы сделать альбом с зарисовками расписных ставен, тканых полотенец, детских игрушек и т. д. Все это даст очень много для понимания быта и стиля крестьянской жизни.

Над языком причитаний и сказок может быть проделан ряд очень интересных работ. Можно проанализировать построение предложений в сказке, почти сплошь состоящей из простых и слитных, проделать ряд работ над суффиксами причитаний. Их своеобразный разукрашенный язык должен быть противопоставлен языку сказок.

Пусть рядом с этим будет осознана сказочная фантастика с Бабой-Ягой и Кощеем бессмертным, осмыслен и осужден народный идеал Емели-дурака.

Хорошо рядом с народной сказкой поставить литературную сказку Толстого об Иване-дураке. Она четко ставит вопрос о значении крестьянского труда, рисует, правда примитивно, но зато так понятно для детей зависимость остальных классов от крестьянства, говорит об отличии умственного труда от физического и провозглашает принцип: „не трудящийся да не ест". Правда, рядом с этим сказка проводит идею непротивления злу насилием, но дети сами легко найдут, что возразить Толстому, а в остальном сказка дает прекрасный материал для классных работ.

Рядом со сказкой должна встать былина, хотя бы о Микуле Селяниновиче и об Илье Муромце, как о богатырях крестьянах.

Хорошо бы, чтобы дети услышали, как она поется,—это ни с чем несравнимое впечатление.

Детям должны быть сообщены условия бытовой народной поэзии среди северных крестьян: оторванность от культурных центров, глушь, отсутствие газеты и книги, тяжелая трудовая обстановка и консерватизм, которые содействуют сохранению устной народной поэзии в среде крестьян. Это фактор социальный, и он должен быть подчеркнут.

Если обществовед подошел уже к вопросу о крепостном праве, то и словесник должен приняться за проработку той же темы.

Противопоставление крепостного крестьянина помещику, социальная неправда этих отношений, тяжесть крепостного права для крестьянина, материальная нищета, подавление личности крепостных и бунт против помещика — вот те вопросы, которые должен осветить словесник.

Материал дают Тургенев, Гончаров и Салтыков-Щедрин. Тургенев, правда, подходит к крестьянину, как барин, хоть и жалеющий барин; это не то, что Клюев или Орешин, которые сами кость от кости и плоть от плоти крестьян и описывают крестьянский быт изнутри. Своеобразие точки зрения Тургенева надо выяснить ребятам, а факты он дает подходящие и облекает их в прекрасную форму.

У кого еще можем мы найти такие прекрасные образцы художественного очерка, как у Тургенева. Эта как раз та форма, в которую должны вылиться впечатления детей о деревне, и эти образы должны быть даны детям. „Бирюк“, „Льгов“, „Муму“ дают возможность осветить вопрос о крепостной зависимости, о материальном („Бирюк“) и духовном („Льгов“) обнищании.

„Бирюка“ очень интересно драматизировать; „Льгов“ и „Муму“ дают прекрасный материал для иллюстрирования. Из этих двух рассказов можно выписать до 20 названий должностей крепостных слуг. Распределив их в порядке их значительности и уяснив себе с помощью словаря происхождение их названий, мы получаем очень сильную бытовую картину, с одной стороны, и интересную работу над детским словарем, с другой.

Я помню, как ахнули дети, когда дополненный нами список дворовых вырос до 60-ти человек, и они осмыслили, что все эти люди служили одной барыне.

Вместе с этим мы поняли, что камердинер слово немецкое и значит комнатный слуга, лакей—французское, а кастеляньша, оказывается, происходит от итальянского castello—дворец. Налет чужой европейской культуры в русском крепостном быту.

Вслед за этим очень удобно перейти к разбору Некрасовского „Кому на Руси жить хорошо“, с пропусками, конечно, так как пьяная ночь написана не для детского чтения, и с акцентом на главах „Крестьянка“ и „Помещик“. Можно взять еще „Сон Обломова“, как прекрасную картину помещичьей жизни, но это только в том случае, если он не был использован в младших группах. Можно обойтись и без него. Салтыковская „Мавруша Новторка“ даст тему протеста против закрепощенья и осветит вопрос классовой розни, крестьянский бунт изображен в „Кому на Руси жить хорошо“.

Я не останавливаюсь на тех работах, которые могут быть проделаны в связи с указанным литературным материалом. Обработка всех литературных произведений должна вестись путем самостоятельных исследовательских работ учащихся, как над

содержанием, так и над формой литературных произведений. Вопросы и темы даются преподавателем или вырабатываются им совместно с детьми, сообразуясь с трудностью изучаемого материала. Проработка ведется активно-трудовым методом и выявляется в форме самых разнообразных письменных и устных работ, драматизаций, зарисовок, чертежей, моделирования, составления альбомов и т. д. Итогом такой работы являются вечер или выставка.

Некрасов в своей поэме рисует состояние русского крестьянства сейчас же после освобождения, так что отчасти он может быть отнесен к III теме. Толстой и Чехов дают более поздние зарисовки. Сюда же подойдут рассказы: Вересаева „В степи" и Дмитриевой „Майна Вира", Бунина „Руда", Вольнова „Так было".

На Толстовском „Хозяин и работник" и на Вересаевском рассказе может быть показано расслоение в среде крестьянства, взаимоотношения между кулаками и бедняками. Оно же очень хорошо обрисовано в „Повести о днях моей жизни" Вольного.

„Унтер Пришибеев" раскрывает влияние общей правительственной системы на отдельные лица и отрыв их от класса; „Злоумышленник" — крестьянскую темноту; рассказ Дмитриевой „Майна Вира" безысходную бедность и голод, заставляющие уйти из деревни, сначала тоску по ней, потом постепенный разрыв с нею. Очень близок по теме, но труднее рассказ Горького „Челкаш". Бунинская „Руда" рисует разрушение деревни заводом; „Священная птица" и „Агроном" Октава Мирбо — обнищание деревни под влиянием соседства с крупным имением и причуды буржуазных хозяев, преступные по отношению к земле.

Все эти рассказы требуют серьезных экономических и исторических комментариев.

Последняя тема „Современная деревня" должна изучаться на месте самими детьми. Наиболее подходящими рассказами из поры мировой войны, голода и революции я считаю „Черноземье" Низового, „Смерть Николина камня" Яковлева, рассказы Неверова из сборника „Лицо жизни", „Литропикация" и „Чудо" из сборника Волкова „Заковыка" и у Сейфуллиной „Инструктор красного молодежа".

Сейфуллина прекрасно знает современную деревню и очень удачно передает ее, но такие рассказы, как „Перегной", не могут быть даны в руки детям. Переделка этого рассказа под заглавием „Молодняк" автору не удалась, так что рассказы Сейфуллиной можно будет ввести в программу литературы о городе, а для деревни приходится ограничиться только одним рассказом.

„Черноземье“ написано в манере Пильняка, без сюжетного стержня и довольно трудным языком, но зато оно рисует русскую деревню в момент германской войны, потом революции, раскрывает ее невежество и растерянность в это время, затем стихийный бунт; в повести есть прекрасно написанная картина разгрома помещичьей усадьбы; кончается она октябрьским переворотом.

Хорошо поставить рядом „Смерть Николина камня“ Яковлева Рассказ бьет по религиозным предрассудкам деревни и дает образ горожанина-рабочего рядом с крестьянами.

Здесь могут быть прочитаны стихи Полетаева „Чадило чертово кадило“, „Перевешу сапоги за плечи“, „Поля! Я кинул город пыльный“ и другие из его сборника „Сломанные заборы“, в которых он говорит о необходимости обновления деревни, о своей привязанности к городу, о его власти над ним. Здесь же кстати будет взять стихи Есенина „Жеребенок“ и поэму Александровского „Деревня“, в которых крепко звучит призыв к деревне, „Вперед!“

Я далека от мысли, что весь указанный мною литературный материал может быть пройден в течение одного года. Здесь необходимо сделать выбор, основывающийся на уровне развития детской группы и ее интересах, а также для того, чтобы курс литературы вылился в стройное, органически связанное в своих частях, целое.

Связь с обществоведением выразится в общих темах и отнюдь не должна выливаться в рабское следование словесника по пятам обществоведа, т. к., работая над одной и той же темой, обществовед будет подолгу останавливаться на экономике и технике, а словесник на быте и психологии, обходя молчанием добрую половину вопросов, разрабатываемые обществоведом. Такое разделение труда необходимо для всестороннего освещения темы и вытекает из самой природы изучаемых предметов.

Связь с обществоведением скажется еще в одинаковом идеологическом подходе к теме, т. е. оба преподавателя в одинаковой мере должны содействовать выработке стройного марксистского мировоззрения учащихся. С этою целью словесник обосновывает изучаемый быт формами хозяйственной жизни; психологический анализ ставит на биологическую и экономическую базу; форму художественных произведений (образы, ритмы), ставит в связь с факторами экономическими (хозяйственные формы, уровень культуры, темп жизни и т. п.).

Художественные произведения подвергаются таким образом социологическому анализу, насколько это доступно пониманию подростков.

Так как, выполняя комплекс, мы располагаем литературный материал по темам, т. е. опираясь на его содержание, то у нас оказываются перемешанными вещи трудные и легкие, поэма и рассказ, стихи и проза. Но словесник должен помнить, что его задача не кончается разбором содержания и установлением связи с обществоведом, у него есть свой курс, который он должен преподать детям,—это постепенное осознание детьми формы поэтических произведений и их языка, элементарные сведения по поэтике, которые он постепенно, в связи с тем или другим произведением, должен сообщать детям. На пятом году обучения дети могут осознать, в чем состоит отличие стихов от прозы, уловить рифму и ритм, понять, чем отличается речь поэтическая, образная, от прозаической, деловой, они могут уже выделить основной стержень рассказа и его деление на части, а также описание, рассказы и диалог, заменив его словом „разговор". Если прибавить сюда понятия фантастического и реального, то у нас получится целая программа по поэтике для 1-го года обучения во второй ступени. Все это не должно быть только наблюдением чужого творчества, но нужно помочь детям творить самим. На культуру самостоятельного творчества детей должно быть обращено очень серьезное внимание.

До сознания детей необходимо довести, что писать сочинение не значит выдумывать, „сочинять", а только комбинировать добытый из жизни материал.

Формами письменных работ могут быть деловой доклад, запись личных впечатлений повествовательного и описательного характера, запись слышанных от кого-то рассказов и, наконец, обработка личных впечатлений в форму художественного очерка или рассказа. Чтобы разбудить в детях художественное творчество, надо научить их всматриваться в окружающую их природу и человеческую жизнь, поэтому задания для самостоятельных работ должны носить характер наблюдений, например: деревня под дождем и в яркий солнечный день; на утренней заре, под вечер; в лугах, в риге, на току, сбор на базар и приезд с базара, сельский сход, в избе-читальне и т. п.

На фоне собранных впечатлений хорошо развернуть какой-нибудь простой, может быть, самими детьми придуманный сюжет. В этом смысле хороши могут быть опыты коллективного твор-

чества, когда каждый разрабатывает какой-нибудь один эпизод, а потом рассказ слаживается в одно целое. Возможна и просто коллективная работа по составлению рассказа всеми вместе с обсуждением предлагаемых ребятами деталей. Школа должна, побуждая ребят к самостоятельному творчеству, культивировать детский журнал, стенную газету, отражающую всю школьную жизнь, литературные и научные сборники на самые разнообразные темы.

Вот как представляется мне роль словесника в работе над комплексом „деревня“ в школе типа Малаховской—подгородней или городской.

ОПЫТ ПОСТАНОВКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ 2-й СТУПЕНИ [МЛАДШИЙ КОНЦЕНТР, 20-й ШКОЛЫ ЗАМОСКВОРЕЦКОГО РАЙОНА.]

Л. С. Мирский.

I.

В начале 1923-1924 учебного года перед словесником школы 2-й ступени встала задача коренного пересмотра содержания своей работы, ее методов и оценки той роли, какую должна занять литература в общем учебном плане, намеченном в схеме ГУС'а.

Потребовался своего рода „ревизионизм" в отношении традиционных программ, недостатком которых являлось то, что они не отвечали требованиям новой школы, созданной революцией.

Преподаватели родного языка по разному реагировали на выдвинутый жизнью момент. В тех школах, где имелась благоприятная обстановка в смысле качественного подбора коллектива, взаимной договоренности и пр., началась усиленная работа предметных комиссий по выработке новых программ с участием обществоведа.

Там же, где этих условий не было, словесник, не желавший итти по старинке, вынужден был импровизировать, используя случайный материал литературных произведений, вне плановой увязки его с курсом обществоведения.

Но очень часто преподаватель, из боязни сбиться с дороги, запутаться в лабиринте авторов, произведений, литературных группировок, порой ему мало знакомых, предпочитал держаться спасительного минимума МОНО'вской программы, сохранившей в своей сущности традиционный историко-литературный курс.

В последнем случае мы имеем признак растерянности, отсутствие творческой инициативы, на которую, несомненно, рассчитывали авторы схемы ГУС'а.

Нужно сказать, что для этой инициативы у словесника—самое широкое поприще. Необходимо только раз навсегда покон-

чить с беспомощным цеплянием за старое, с трафаретом „от Пушкина до наших дней", порвать связь со всякого рода „историзмом" в области преподавания литературы и выдвинуть на первый план вопросы литературного чтения, определив точно его задачи, объем и тот критерий, на основе которого должен производиться подбор художественных произведений слова.

Ясно, что признак „художественности" здесь не может играть первенствующую роль, а должен лишь сопутствовать. Необходим основной идеологический критерий, каким является идея классовой борьбы, определяющая факты искусства вообще, поэзии в частности, как идеализированное выражение умственных и чувственных устремлений командующего класса к закреплению своих позиций.

Отсюда вытекает и задача литературного чтения, как воспитательная прежде всего. Основным ее моментом является организация сознания учащихся в сторону пролетарской идеологии и психологии путем использования подходящего для этого материала.

Вторым уже, и неразрывно связанным с первым, явится уменье учащегося ориентироваться в произведении, научиться распознавать сквозь призму художественных формул факты, говорящие о самочувствии того или иного борющегося класса, класса победителя или побежденного, упадочного.

И поскольку самочувствие класса-борца за новую жизнь несет с собой здоровое мироощущение, говорящее о наличии сильных волевых импульсов и других положительных моментов психики, постольку произведения этого порядка имеют все шансы на преимущественное внимание со стороны преподавателя родного языка.

Картины жизни обездоленных классов, их угнетения, как стимула к борьбе, обрисовка самой борьбы, взятой в ее широком, всемирном охвате,— данные в освещении художника, вышедшего из рядов этого класса или созвучного к нему, дадут достаточно материала для анализа на уроках родного языка. При этом мы получаем возможность широко раздвинуть рамки использования художественного материала путем привлечения, наряду с современниками, писателей прошлого, русских и иностранных.

Что надлежит понимать под этим анализом?

Прежде всего уяснение изображаемых писателем фактов, явлений в их исторической перспективе, в их экономической и социально-политической обстановке.

Конечно, эта работа в первую голову принадлежит обществоведу, в задачу которого входит подвести необходимый фундамент для словесника, поскольку последнему приходится оперировать с теми же явлениями, но взятыми в их идеологическом, а не материальном разрезе. Тут нужна тесная согласованность в работе обоих преподавателей, достаточная взаимная ориентировка в ее содержании.

Однако, задача словесника не может ограничиться вопросами „идеологии" момента, с которым связано содержание данного произведения.

Поскольку факты литературные (субъективные) отличны от фактов действительности (объективных), — возникает вопрос о художественной призме, о писателе. Он разрешается не сразу, а постепенно в процессе работы над произведением. Разбор характеров действующих лиц в целях определения их классовой природы, а не положительных или отрицательных качеств (на манер старых учебников), того, как они мыслят, чувствуют, куда направлены их стремления, волевые импульсы и чем все это обусловлено,— вот предпосылки той же проблемы о художнике, его идеологии, его симпатиях и антипатиях, скрытых или явных, доказываемых или интуитивно воспринимаемых.

Общие биографические сведения о писателе без нудной, ненужной детализации („хронологическая канва", родословная и пр.) помогут ее разрешению.

Наконец, наблюдения над формой, манерой литературного высказывания художника, раз только они не будут носить самодовлеюще-отвлеченного значения, явятся одной из сторон, помогающих раскрытию внутреннего мира писателя. Характер наиболее употребительных эпитетов, сравнений, метафор и пр. знакомит нас с миром образов, близких художнику, и говорит по своему об его душевном складе.

Изображение природы исключительно в виде созерцательного любования ею (Тургеневская, Чеховская манера) или же со стороны трудового, производственного отношения к ней (крестьянские и пролетарские писатели) проводит грань между двумя диаметрально-противоположными отношениями к жизни.

Герой с „родословной" и без нее, герой-личность и коллектив определяют собой не только архитектонику произведения, но и манеру мыслить и чувствовать его автора.

На основании такого рода разбора, охватывающего различные стороны литературного явления, представляется возможным

в итоге сделать вывод о художнике, как выразителе и организаторе сознания определенной среды, своего класса.

Итак,—от произведения к художнику, от художника—к идеологии и психологии класса,—вот путь, по которому надлежит итти, организуя работу по литературному чтению в школе.

II.

Переходя к вопросу о содержании работы, т. е. построению программы чтения, необходимо прежде всего установить, какой материал должен получить исходное значение для младших трех групп второй ступени.

Опыт показал, что творчество современных пролетарских и крестьянских писателей и поэтов и близких к ним по духу является наиболее подходящим материалом для первых этапов занятий. Отсюда уже можно переходить к чтению произведений классиков и вообще авторов из чуждой пролетариату среды.

Такой путь имеет педагогическую целесообразность: близость словаря, понятий, изображаемых событий и явлений, душевных переживаний и настроений способствует более легкому усвоению содержания произведения; кроме того, этим путем достигается возможность более правильного подхода к пониманию и оценке учащимися фактов литературного прошлого.

Программа ГУС'а для 1-го года проводит именно такую точку зрения, выдвигая в курсе обществоведения на первый план „изучение современной русской деревни, ее строя и быта". Однако, оперируя с современниками, преподаватель вынужден встречаться с целым рядом затруднений, обусловленных не только необходимой строгостью идеологического критерия. Многие произведения оказываются непригодными в силу сложности фабулы или малой доступности языка. Таковы, напр., новеллы Гастева, отчасти ст. Александровского, Кириллова, Герасимова, Доронина. Другие, отвечая этим требованиям, неприемлемы по возрастным соображениям. Сюда можно отнести многие рассказы Сейфуллиной и такую сильную вещь, как „Бабы" Неверова.

Установка тем для чтения в соответствии с основными моментами программы определяется единым обществоведческим стержнем, выдвигаемым в плановой работе всей школы. При этом связь между программами обществоведа и словесника устанавливается по основным линиям, а не в деталях, как это видно из приводимых ниже схем. Детализация здесь и невоз-

можна и ненужна, поскольку она превратила бы занятия по литературе в простое иллюстрирование фактов обществоведения.

Материал для чтения в младшем концентре, в сущности, охватывается легко одной основной темой о рабочем и крестьянине, их настоящем, судьбах в прошлом, борьбе за освобождение и конечных целях ее—строительстве новой жизни.

Ее выдвигает и вся наша современность—наследие великой революции, осуществившей на практике идею массовой организации ранее угнетенных классов—рабочих и крестьян.

Эта тема, распадаясь на две больших подтемы, отвечает схеме ГУС'а в ее третьем разделе „Общественная жизнь". Здесь для 1-го года намечено изучение деревни и лишь отчасти города („союз рабочих и крестьян"); для 2-го и 3-го — исключительно города („рабочие и капиталисты" и „развитие капитализма").

Помещаемая здесь программа связывалась, однако, с курсом обществоведения не на основе схемы ГУС'а, а несколько отличной от нее, выработанной обществоведом школы (см. „Вестник Просвещения", 1924 г., № 1, стр. 45).

При разработке программы по родному языку пришлось иметь в виду не только нормальный, теоретический план, но и практический, рассчитанный на старшие две группы (2-ю и 3-ью), которые были вынуждены ускоренным темпом пройти курс предыдущих, глав. обр., первой, где он является наиболее объемистым [1]). Так. обр. тема „Крестьянство" должна была занять значительную часть учебного года во всех трех группах. Это видно из прилагаемой схемы № 1. Она распадается на два отдела: в одном приведены темы по обществоведению и родному языку, в другом—материал для чтения.

При этом первый раздел не заключает в себе, собственно, программы обществоведения, т. к. здесь выделены лишь основные моменты, с которыми легко увязать соответствующие отделы по родному языку.

Тема „Деревня на Западе", требующая несколько большей подготовки по обществоведению, была проработана во 2-м и 3-м году, а не в 1-м, как это указано в программе ГУС'а („Крестьянские движения в Западной Европе").

Вот почему она не находит соответствия в рубрике „обществоведение", где представлена нормальная схема для 1-го года, принятая данной школой за основу.

[1]) Примечание. В 1922-23 учебном году эти группы шли по программе минимум Моно.

Материал для чтения располагается концентрически: произведения, более сложные по фабуле, крупные по объему, отнесены на 3-й год. Список произведений—примерный. В практических занятиях учащиеся пользовались и другими, указанными мною в приложении (№ 1), в числе необязательных к прочтению.

Первую тему „Старый и новый быть деревни", пришлось начать проработкой на материале устного творчества, отчасти в целях установления связи с курсом предыдущего года, отчасти же по тем соображениям, что народная поэзия сохраняет свое значение и при новом плане. Частушка, песня, сказка, пословица дают обилие отраженных черт нового и старого быта, идущего вглубь далекого прошлого. Образами былинных богатырей и сейчас пользуются крестьянские поэты. (Орешин „Микула".)

Кроме того, здесь играло роль обстоятельство чисто практического характера—работа по составлению небольшого сборника из современных частушек, записанных группой учащихся в течение летнего перерыва.

(См. схему № 1 на обороте).

СХЕМА ПРОРАБОТКИ ТЕМЫ „КРЕСТЬЯНСТВО“

№ 1.

ТЕМЫ		МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ		
Обществоведение	Родной язык	1-й год	2-й год	3-й год
		УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО (частушка, песня, сказка, былина, пословица).		
1. Старая и новая деревня: а) Быт—со стороны хозяйственной, семейной, производственной, культурной.	Старый и новый быт деревни.	М. Волков—„Чудо“. „ „Болото“ (сборн. „Дубье“). Серафимович—„Бабья деревня“. Д. Бедный—„Коммунары“ (басня).	То же.	То же.
2. Борьба крестьян с помещиками. а) Крестьянские движения 1917 года. Декрет о земле.	Деревня и октябрь.	Д. Бедный, стихи: „В огненном кольце“. Д. Бедный—„Советский часовой“. П. Низовой—„Пахомовна“. М. Волков—„Петушок“.	То же. Д. Бедный—„Мужики“. Орешин - „Микула“ (гл. 1-я).	То же. То же. То же, избран. стих. Орешина из сборн.: „Солнце в сермяге“, „Алый храм“.
б) Крепостное хозяйство и сословное государство.	Крепостные отношения (крестьянин и помещик).	Тургенев—„Муму“. Некрасов—„Про холопа примерного, Якова верного“ („Кому на Руси жить хорошо“).	То же. „Железная дорога“.	Тургенев—„Два помещика“. То же.
Крестьянские волнения. Пугачевщина.	Крестьянство в борьбе за освобождение (XVII—XVIII в.).	Навроцкий — „Утес“ (стих.). Народная песня о Стеньке Разине („Красн. Хрест.“, 78). Пушкин—„Капитанская дочка“.	То же.	То же.

ТЕМЫ		МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ		
Обществоведение	Родной язык	1-й год	2-й год	3-й год
в) Помещик—предприниматель. Домашняя фабрика. г) Крестьянская реформа как этап борьбы крестьян с помещиками.	Пореформенная деревня.	Некрасов—„Эй, Иван!". „ „Дедушка".	То же. Короленко—„Река играет".	То же.
д) Хозяйственное положение крестьян. Аграрные движения во 2-й половине XIX в.	Расслоение деревни.	Вольнов—„В работниках" (Сокращ. переделка „Повестей о днях моей жизни").	То же.	Вольнов—„Повести о днях моей жизни". Чехов—„Мужики". Никитин—„Кулак". Конопницкая М. стих. „Батрак" (Хр. Освоб. труд, ч. II, 12).
е) Крестьянские волнения начала XX в. в связи с рабочим движением и влияние последнего на крестьянские движения 1905 г.	Деревня и 1905 год.	Вольнов, глава из „Юности" (3-я часть „Повестей").	То же.	Вольнов—„Юность".
ж) Союз крестьян и рабочих как причина победы крестьян над помещиками.	Рабочий и крестьянин в борьбе за новую жизнь.	Дорогойченко—„Инстинкт" (рассказ). (См. сборн. „Под пятикрылой звездой").	То же.	То же.
	Деревня на Западе под гнетом капитала.		Гильомэн — „Исповедь простого человека". Меримэ П.—„Жакерия".	Бласко-Ибаньес — „Проклятый хутор". Поленц—„Крестьянин". Беранже — „Сон бедняка" (стих, „Хрест. клас. борьбы" ч. I, 72). Верхарн — „Умирающие деревни" (стих).

Вторая таблица дает схематическое изображение проработки темы „Рабочий класс“ для каждого года в отдельности. Программы по обществоведению и родному языку здесь разработаны на основе схемы ГУС'а и являются нормальными для всего концентра.

Первый год содержит в себе небольшой отдел из области фабричного производства, изучаемый под углом связи города и деревни, рабочего и крестьянина. В соответствии с этим находится и небольшой, доступный возрасту литературный материал. Этот материал значительно усложняется во втором и третьем году.

Здесь темы о фабрично-заводском производстве, растущем капитале, тесно переплетаются с вопросами всемирной борьбы рабочего класса за освобождение, в его победах и поражениях. И задача словесника — создать подбор таких произведений, которые в ярко-художественных образах, захватывающих картинах развернули бы эту панораму величайшего столкновения двух станов. В печатаемой программе как раз помещены те повести и рассказы, которыми особенно зачитывается учащаяся молодежь.

При распределении материала по годам получается в старших группах разрыв единого тематического звена (рабочий и крестьянин). Поэтому правильнее было бы перераспределить обществоведческий материал таким образом, чтобы в рамках каждого года можно было сочетать моменты обеих схем, как это пришлось делать в практике истекшего года.

Степень сложности материала в схеме № 2 находится в соответствии не только с темами, выдвигаемыми по обществоведению и родному языку, но и с общим литературным развитием учащихся.

Вот почему в 3-м году обучения представляется возможным поставить такую тему, как „Поэзия города“, т. е. дать в доступной трактовке понятия об „урбанизме“ или же „Роль рабоче-крестьянского поэта в строительстве новой жизни“.

Задача последней темы—дать обобщающие итоги на основе накопившихся литературных фактов.

(См. схему № 2.)

СХЕМА ПРОРАБОТКИ ТЕМЫ: „РАБОЧИЙ КЛАСС".

№ 2.

1-й ГОД			2-й ГОД			3-й ГОД		
Обществоведение	Родной язык	Матер. для чтения	Обществоведение	Родной язык	Матер. для чтения	Обществоведение	Родной язык	Материал для чтения
Городской рабочий. 1. Связь города с деревней: а) в рамках района, б) в рамках СССР.	Связь рабочего и крестьянина: а) в победной борьбе за освобождение; б) в строительстве новой жизни.	Дорогойченко „Инстинкт" (рассказ) (см. сбор. „Под пятикрылой звездой"). Тихомиров „Братья" (ст.) (см. Хр. „Освоб. труд" ч. II, 329). Доронин, И.—„Гранитный луг" (сбор. стих.).	1. Современное крупное фабрично – заводское предприятие (в СССР и капиталистических странах).	Поэзия освобожденного труда.	Казин В. „Рабочий май" (стих „Рубанок", „Ручной лебедь" и др.).	1. Промышленный и финансовый капитал в России и на Западе.	Поэзия города. Краткий очерк футуризма. Город и революция.	Верхарн–„Город спрут" (стих.). Гуцевич—„Город" (стих. см. сбор. „Революц. поэзия" 127). Избр. стих. Маяковского. Верхарн стих: „Трибуны". „Мятеж". „Восстание". Кирилов—грядущему (стих.).
2. Фабрика—завод. Рабочий в производстве.			2. От ремесла к фабрике (ремесленники, кустарная промышленность, мануфактура).	Рабочий подросток в производстве (прежде и теперь).	Серафимович А., „Под праздник". Чехов—„Ванька". Д. Лондон–„Забастовка". Колосов—„Тринадцать".	2. Рабочее движение на Западе. Международное рабочее движение. а) III Интернационал Профинтерн.	Всемирное единение рабочего класса.	Гастев, А. –„Гудки" („Поэзия рабочего удара"). Самобытник „1 мая" (стих. Хр. „Освоб. труд гл. II, 205") (или: Кирилов „Первомайск. гимн", там же, 334).
						б) I Интернационал и его подготовка.	Накануне мировой революции.	Верхарн „Зори". Д. Лондон—„Под железной пятой".
						в) Первый опыт диктатуры пролетариата.	Парижская коммуна.	Арну „Мертвецы коммуны" Крайский—„Коммуна" (Хр. „Да здравствует труд", 335).
						г) Эпоха II Интернационала.	Рабочий класс и Империалистическая война.	Синклер „Джимми Хиггинс" (или: Барбюс, А. „В огне").
						д) Европейские компартии и с. д. группир.	9 ноября в Германии.	Келлерман „9 ноября".
3. Сырье, машины, производство. Связь с другим производством. Что город дает деревне.			3. Промышленный переворот в Англии. а) развитие машинной техники.	Рабочий класс на Западе в 1-ю половину XIX в. (эксплоатация труда и стимулы к борьбе).	Гауптман „Ткачи" (пьеса). Стих Гейне „Ткачи". (Хр. „Осв. труд" гл. II, 184).	3. Рабочее движение в России. а) диктатура пролетариата. б) Рабочее движение в 70-80-90 г.г.	Рабочий класс в России во 2-ю половину XIX в.	Куприн „Молох", Серафимович А., „На заводе", „Под землей", „Среди ночи". Фролов А., „Пробуждение" (ч. I-II).
			б) развитие промышленного капитализма и рост пролетариата в России. Фабрика в середине XIX века. Фабрика XX века.	Рабочий класс в России во 2-ю половину XIX в. (Пробуждение и развитие классового самосознания).	Серафимович, А. „На заводе" „Под землей". Короленко „Павловские очерки". Свирский–„Записки рабочего". (Или: Фролов, А. „Пробуждение I–II").	в) Р.С.Д.Р.П. (большевики и меньшевики). г) 1905 год (9 января, Совет рабочих депутатов).	1905 год (буря и после бури).	Горький—„Песнь о Соколе", „Песнь о буревестнике", „9 января". Бибик А.—„К широкой дороге" „На черной полосе" (в отрывках). Д. Бедный—„Лена" (стих).
						д) Февральская революция и пролетариат. е) Политические партии и пролетариат в 1917 г. (Роль РКП).	О К Т Я Б Р Ь.	Блок—„Двенадцать" (в отрывках). Садофьев—„Восстание" (стих) („Крас. хрест", 190). Князев — „Песнь коммуны" (стих., „Сбор. Революц. поэзия", 169). Маяковский—„Левый марш". Ляшко—„Рассказ о кандалах". П. Низовой—„За Октябрь".
						ж) Октябрьская революция, гражданская война и укрепление Советской власти.	Рабочий класс—победитель.	Гастев, А.—„Мы растем из железа" (Поэзия рабочего удара). Арский–„Бойцы" (Хр. „Борьба и труд", 306).
			4. Борьба буржуазии за власть. а) Великая французская революция. б) Борьба буржуазии за власть в России 1905 и 1917 г.г.	Рабочий класс в борьбе за освобождение. а) на Западе. б) в России	Ампуэль—„Марат" (пьеса). Арну—„Мертвецы коммуны". Горький—„9 января". Серафимович—„На Пресне". Ляшко—„Рассказ о кандалах". Садофьев—„Восстание" (стих. см. „Красн. хрест". 190).		Строительство новой жизни.	Городецкий, С. „Воскресник" (стих) (Хр. „Освоб. труд", ч. 2-я, 332). Поморский–„Рабочий дворец".
							Рабоче-крестьян. поэт в борьбе за новую жизнь и ее строительство.	Избр. стих. и басни Д. Бедного–(„Мой стих" и др.)

ПРИМЕЧАНИЕ 1. Темы по обществоведению в обеих схемах даны в общей форме, без подразделения на более мелкие вопросы.

ПРИМЕЧАНИЕ 2. Название тем по родному языку не служит для них точной формулировкой, а указывает направление работы.

III.

Ясно, что успешность в проведении данного плана зависит во многом от того, как велика согласованность во времени в работе словесника и обществоведа. Лучше, если последний идет впереди, по крайней мере, на одну тему: иначе получится невязка, и словеснику, располагающему более громоздким материалом, придется брать на себя значительную долю работы своего сотоварища, что создаст ненужный тормаз и параллелизм. Взаимная договоренность должна быть установлена в отношении каждого отдела, укладываемого в небольшие промежутки времени (месяц, 2 недели). Такой подход дает значительную экономию сил учащегося, которому не приходится разбрасываться, т. к. всякое задание не выведет его из плоскости единого вопроса, освещаемого с различных точек зрения. Другой стороной, и не менее важной, является метод занятий.

Проделывать большую работу по составлению синтетического плана с тем, чтобы затем претворять его в жизнь в порядке классной учебы, нет смысла. Учащиеся должны начинать с непосредственного знакомства с текстом произведения, взятым в цельном виде, а не в отрывках, как это имеет место в вышедших до сих пор хрестоматиях. Польза таких пособий для подростка, уже с повышенными требованиями к книге, чрезвычайно сомнительна. Не давая целостного переживания, они лишают возможности построить серьезные занятия, а, что самое худшее, приучают школьника, оперирующего мало известным ему материалом, к поверхностности и верхоглядству.

Делаемые не раз возражения имеют ввиду не принципиальную сторону метода активной проработки (лабораторного), а чисто практические затруднения: отсутствие кабинетов, книг.

Однако опыт показал, что даже в массовой школе, с составом групп в 35—40 человек, возможно преодолеть эти затруднения при некоторой организованности дела, а главное, вовлечении в него наиболее заинтересованной стороны—учащихся. Кабинет обществоведения в школе, где мне приходится вести работу, был пополнен значительным количеством книг, приобретенных учениками на коллективных началах. В создании кабинета родного языка приняли деятельное участие и школьники, откликнувшись на призыв своих органов самоуправления жертвовать нужные книги.

Приобретение нескольких десятков произведений для составления классной библотечки, при отсутствии возможности орга-

низовать кабинет, обходится куда дешевле, чем покупка дорого стоющих и мало полезных хрестоматий имеющегося типа.

А какая экономия времени и сил, затрачиваемых на обивание порогов библиотек, читален, стояние в очередях!

Использование активности учащихся может быть проведено шире путем втягивания их в самую организацию библиотечки или кабинета: выработку правил пользования книгами (устав кабинета), несение дежурств, учет занятий, производимых во внеурочные часы и т. п.

Сейчас доказывать не приходится, насколько этот метод повышает общую продуктивность занятий, измеряемую соотношением между затрачиваемым временем и получаемыми результатами. Известная норма этого соотношения достигается не сразу. На первых же порах обнаруживаются ученики отсталые, не приспособленные, вовсе не выполняющие заданий. Это вызывает необходимость их пересмотра, замены новыми и т. д., пока близкое ознакомление с составом группы не даст твердой установки на известный minimum и maximum.

Каковы же основные моменты работы с учащимися по данному методу?

Прежде всего—подготовка к предстоящим задачам. Она может состоять в т. н. вступительной беседе преподавателя, проведении анкеты для определения степени подготовки, полученной у обществоведа (полезная взаимная проверка!), доклада самого преподавателя, вызывающего оживленные прения в том случае, если учащимся заранее известны темы, тезисы доклада и материал, который для него использован.

Иногда доклад заменяется чтением небольшого художественного рассказа с последующим коллективным его разбором. Но чаще приходится практиковать вступительные доклады кого-либо из учащихся, не требующие большого количества времени для подготовки.

Цель их, как равно и других приемов,—дать толчок дальнейшему обсуждению, на основе которого и возможна только совместная выработка конкретного плана разработки задания, определение правильного подхода к его выполнению.

Однако, эта работа никак не должна охватывать существо задания, отчего утрачивается его смысл и методическая ценность.

Например, краткий конспект книги Дж. Рида „10 дней“ с прочтением наиболее ярких страниц явится достаточным для того, чтобы припомнить ход Октябрьской революции, ее предпосылки,

развитие; остановиться на гражданской войне, участии в ней рабочих и крестьян, идеологии тех и других; на достижениях Октября и, как одном из них, подъеме культурного уровня широких трудовых масс города и деревни.

Отсюда—вопрос о роли газеты, книги, клуба, избы-читальни, театра, кино; о борьбе с неграмотностью и предрассудками, особенно в деревне, о рабкоре и новом писателе из рабоче-крестьянской среды, фиксирующем в своих произведениях черты старого и нового, нарождающегося быта и этим выполняющем свою общественно-служебную роль.

Если вопрос рассматривался в крестьянском разрезе преимущественно, то отсюда возникает тема о крестьянстве и Октябрьской революции в литературе.

Расчленение ее на ряд подтем—задач с распределением их по принципу разделения труда между небольшими группами учащихся,—вот конечный результат подготовительной работы.

Примерная таблица.

КРЕСТЬЯНСТВО и ОКТЯБРЬ (3-я группа).

ТЕМЫ	ПОСОБИЯ	Количество докладов	Время (количество часов)
Дореволюционная деревня в баснях Д. Бедного.	Д. Бедный, собр. соч. Фатов—Д. Бедный.	5	12
Крестьянство и гражданская война.	П. Низовой—Пахомовка.	2	8
	В. Иванов—Партизаны.	4	12
	А. Воронский — На стыке (отд. главы).		
Новый быт деревни.	М. Волков—Чудо.	2	6
	„ Болото.	2	6
	А. Неверов — Марья-большевичка.	2	8
	Личные наблюдения и выводы.	5	6
Крестьянский поэт Орешин и мотивы его лирики.	Орешин—Ржаное солнце.	3	12
	Орешин—Алый храм.	3	12
Поэтические обзоры у Орешина.	Орешин—Ржаное солнце.	2	12
	Орешин—Микула.	3	8
	ВСЕГО . . .	33	—

Вторым моментом является уже работа над текстом произведения и выработка подробного плана каждого задания совместно с преподавателем.

Работа эта в школе массового типа производится в урочные часы, которые в видах удобства сдваиваются или утраиваются.

Если ученик почему-либо не в состоянии выполнить задачи в положенное время (оно колеблется в среднем от 8—12 ч.), он дорабатывает в кабинете после занятий. Учет этой „сверхурочной" работы производится „дежурными лаборантами" из учеников. Если взять за норму 24—20 часов в месяц, отводимых по учебному плану на уроки родного языка, то половину этого времени приблизительно приходится тратить на выполнение заданий; вторая же половина идет на чтение произведений, связанных с другими докладами, и на коллективное обсуждение работ, наиболее характерных для данной темы. Обыкновенно обязательному прочтению подлежат несколько (2—3) из более крупных рассказов и повестей. Небольшие по объему прочитываются перед докладом кем-либо из группы или самим докладчиком.

Ведение протоколов обсуждений—мера целесообразная в том отношении, что она дает возможность точного учета коллективной работы и побуждает участников обсуждения быть более требовательными к своим выступлениям.

В протоколах фиксируются не только отдельные суждения по существу доклада, но и выводы, характеризующие литературное произведение и его автора.

Примерно:

О „Партизанах В. Иванова" (выписка из протокола 3-й группы).

1. „Автор красочно, увлекательно и в общем правильно изобразил партизанское движение. Черты, характеризующие отдельных участников партизанской борьбы: сила, выдержка, уверенность в правоте своего дела говорят о физическом и нравственном здоровьи класса, откуда они происходят. Противоположность—интеллигент—деревенский учитель, выведенный в повести.

2. Рисуя движение масс, показал только стихийную его сторону. Кроме того, изобразил внешним образом. Что думает масса, мы почти не знаем.

3. Это и образы, которыми он пользуется, описывая толпу крестьян, говорит о том, что он не связан крепкими узами с крестьянским классом, хотя верно схватил основное: тягу его к земле, веру, что Советская власть разрешит вековой земельный вопрос.

4. В. Иванов любит яркие краски, о чем говорит и его критик—Воронский. Берет их из мира природы Восточной Сибири.

5. Пересыпает язык действующих лиц народными оборотами (местными), чем злоупотребляет.

Анализ мотивов лирики Орешина и его образов приводит к заключению о пережитках в его психике, о подчеркнутом стремлении стать мужицким поэтом, несмотря на заметно сказавшееся на нем влияние города и его культуры. «Писал о крестьянах, от имени крестьян, но не для крестьян», вот положение одного из докладов, легшее в основание общих итогов об этом писателе.

Затронутая здесь проблема формы требует осторожного к себе подхода: она не может без риска впасть в субъективизм, разрешаться в отдельности, вне связи с другими данными о художнике и его произведении.

В младшем концентре можно поставить лишь наблюдения в этой области. Поле для них—самое широкое.

„Микула" Орешина и древне-русская былина, басни Д. Бедного и Крылова, „Повести" Вольнова и „Детство и отрочество" Толстого, рассказы Чехова и новеллы Гастева,—все эти произведения дают достаточный материал для установки, например, взаимоотношения между содержанием и формой.

Новая нарождающаяся жизнь облекается в старый художественный наряд, видоизменяя его по своему, в поисках новых формальных завоеваний.

К этому выводу можно подвести учащихся старшей группы.

Накопившийся материал наблюдений должен обобщаться в старшем концентре, где более уместна отвлеченная постановка вопросов.

Проделанная таким путем работа в течение двух триместров выдвигает накануне летней школы, новую задачу—связать проработанную по книжным материалам тему о старом и новом быте с непосредственными впечатлениями, которые должны получиться от экскурсий на производственные предприятия и поездок в деревню.

В заключение несколько слов о формальной стороне учета. Она заключается в карточной системе. Каждый ученик имеет индивидуальный лист с графиками:

а) задание,
б) пособия,
в) количество потраченного времени,
г) отметка о характере выполнения задания.

Время учитывается по общим регистрационным листам, имеющимся в кабинете. Последняя рубрика заполняется преподавателем после обсуждения доклада в группе.

В конце триместра, на основании индивидуальных карточек, учащиеся составляют сводную картограмму, в которой отмечаются:

а) фамилии учеников,

б) характеристика выполнения заданий,

в)—участие в коллективной работе (степень активности и пассивности),

г) навыки; стилистические и орфографические.

Эта картограмма составляется после группового собрания, на котором заслушивается доклад преподавателя об итогах работы, содоклады „лаборантов" и сводки протокольных материалов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1-е.

Список произведений, рекомендуемых для прочтения.

I.

К теме „Крестьянство".

1. Пушкин—история села Горюхина.
2. Григорович—Антон Горемыка.
3. Щедрин—Миша и Ваня.
4. Толстой Л. Н. . { Поликушка. / Плоды просвещения. / Власть тьмы.
5. Короленко. . . { Лес шумит. / В облачный день. / Сон Макара.
6. Данилевский—Черный год.
7. Серафимович . { Чей сад. / Марианна. / Железный поток (сб. „Недра" кн. 4-я.).
8. Подъячев—Летом.
9. Демидов А.—Жизнь Ивана.
10. Иванов В.—Бронепоезд.
11. Волков М.—Дубье (сборн. расск.).
12. Неверов А. . . { Красноармеец Терехин. / Марья—большевичка (сбор.—„Я хочу жить"). / Ташкент—город хлебный.
13. Сейфуллина — Инструктор красного молодежа (сборн. „Молодняк").
14. Шатриан Э. — История одного крестьянина (и переделка „Разбитые цепи").
15. О. Мирбо—Деревенские рассказы.

II.

К теме „Рабочий класс“.

1. Серафимович . { Сцепщик. / Стрелочник. / Город в степи.
2. Куприн—В недрах земли.
3. Горький . . . { Мать. / Сказки.
4. Свирский—Черные люди.
5. Гастев—Сильнее слов (Поэзия рабочего удара).
6. Безсалько П.—Бессознательным путем.
7. Сейфуллина—Правонарушители (сб. „Перегной“).
8. Зола . . . . { Углекопы. / Труд. / Западня.
9. Маргерит П.—Коммуна (переделка романа).
10. Коллерман—Шахта дяди Тома.
11. Синклер . . . { Миллионер / Король уголь.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2-е.

Список пособий по истории литературы и критике, необходимых в кабинете родного языка [1]).

1. История рус. литер. XIX в. изд. „Мир“ 5 т.т.
2. Плеханов Г. В. { Литература и критика (сборн. статей). / Искусство (сборн. статей).
3. Андреев (Соловьев)—Очерки по истор. рус. литературы.
4. Переверзев В. Ф.—Творчество Гоголя.
5. Воровский В.—Литературные очерки.
6. Коган П. С.—Литература этих дней.
7. Воронский А.—На стыке.
8. Кубиков И. Н.—Рабочий класс в русской литературе.
9. Полянский В. (Лебедев, П. И.)—На литературном фронте.
10. Стеклов Ю.—Поэзия революционного социализма.
11. Львов—Рогачевский В. Л.—Новейшая русская литература.
12. Фриче В. М. { Очерк развития западно-европ. литер. / Новейшая европейская литература.
13. Коган П. С.—Очерки по истории западно-европейской литературы. т. I-II.

[1]) Пособия могут быть использованы не только преподавателями, а частично и учащимися, выполняющими максимум нагрузки.

14. Троцкий Л.—Литература и революция.

15. Мандельштам Р. С.—Художественная литература в оценке русской марксистской критики.

16. Бродский И. Л. и Сидоров Н. П. — От символизма до „Октября".

17. Воронский А.—Искусство и жизнь.

СТРАНИЧКА ИЗ ПРАКТИКИ.

С. Д. Никифоров.

В одном из московских учебных заведений для взрослых, учащимися, сплошь партийцами, было задумано проследить, как изображается жизнь Р.К.П. в современной художественной литературе. Сама аудитория назвала произведения, которые решено было разобрать. Руководителю же пришлось лишь указать учащимся имеющуюся об этих произведениях критическую литературу.

Художественная литература, почерпавшая свое содержание из жизни Р.К.П. (решено было ограничиться художественной прозой), рассматривалась аудиторией, состоящей из активных участников в борьбе „этих лет", под углом зрения трех основных вопросов:

I. Какой период из жизни Р.К.П. освещен правильнее и ярче: гражданской войны и военного коммунизма или Нэпа?

II. Какие партийные слои: старые подпольщики, рабочие, выходцы из интеллигенции после 1917 г. и т. п.—нашли наиболее удачное и правдивое изображение?

III. Удалось ли писателям - изобразителям Р.К.П. создать новые художественные формы, соответствующие эпохе?

Из художественных произведений были привлечены: 1) „Страда" Аросева, 2) „Неделя" Либединского, 3) „Шоколад" Тарасова-Родионова, 4) „Не попутчица" Брика, 5) „Завтра" Либединского. Эти произведения и критические отзывы о них прочитывались учащимися дома. По каждому произведению группа докладчиков в 3—4 чел. давала небольшой письменный или устный доклад. Каждый доклад заканчивался тезисами, формулирующими выводы, к которым пришла группа докладчиков. Тезисы вывешивались в аудитории за 3 дня до заслушания доклада.

Руководителем, в качестве канвы для беседы, были заранее предложены всей аудитории следующие вопросы:

„Страда" („Записки Терентия Забытого") Аросева. Напечатана в журнале „Красная Новь" 1921 г., № 2, или в изд. „Круг:" Аросев „Две повести".

1. Какой слой партии изображен в „Записках Терентия Забытого“? Правильно ли он для своего времени (1920 г.) обрисован?

2. Прав ли П. Коган, называя „Страду“ „повестью усталости“, изображением „дрогнувших“?

3. Построение и язык повести (см. сравнения).

Пособия: 1) А. Воронский. Сборн. „На стыке.“ Госизд. 1923. стр. 151 („Страда“).

2) П. Коган „Литература этих лет“. 1924 г. Гл. 6-я.

„Неделя“ Ю. Либединского. Напечатана в альманахе „Наши дни“, № 2, или отдельное издание „Молодой гвардии“ 1923 года.

1. Охарактеризуйте коммунистов из рабочих.

2. Охарактеризуйте коммунистов—выходцев из интеллигенции.

3. Правдоподобно ли изображены в этой повести социальные отношения 1919 года (отношения между коммунистами, городским мещанством и крестьянством)?

4. Почему повесть называется „Неделей“? Связь названия повести с ее темой и сюжетом?

5. Анализируйте построение и язык этой повести.

Пособия: 1) А. Воронский. Сборн. „На стыке“. Госизд. 1923. Ст. „Страда“.

2) И. Кубиков. Рецензия в журн. „Печать и революция“, № 1 за 1923 г., стр. 222.

„Шоколад“ Тарасова-Родионова (напечатан в журн. „Молодая гвардия“ № 6—7 за 1922 г.) и „Не попутчица“ Брика (журн. „Леф“, № 1 за 1923 г.)

1. Правильно ли изображены в этих произведениях партийный быт и идеология? Если неправильно, то в чем?

2. В каком из этих двух произведений тлетворное влияние буржуазного быта на коммунистов обрисовано убедительнее и художественно правдоподобнее?

3. Ср. композицию и язык этих произведений.

Пособия: 1) А. Воронский, Сборн. „На стыке.“ Ст. „Страда“.

2) П. Коган „Литература этих лет“ 1924 г. Гл. 6-я.

3) Б. Волин „Клеветники“ в журн. „На посту“ № 1 за 1923 г., стр. 23 (О Брике).

„Завтра“ Ю. Либединского. Напечат. в журнале „Молодая гвардия“, № 7—8 за 1923 г.

1. Правильно ли обрисована здесь партия в период Нэпа?

2. Художественно-убедительно ли показан перелом в среде партии и рабочего класса в целом, порожденный началом германской революции?

3. Композиция и язык повести.

4. Анализируйте употребленные в этой повести сравнения.

Пособия. 1) А. Воронский „О группе писателей" „Октябрь" и „Молодая гвардия". Журн. „Красная Новь", № 2 за 1924 г.

„ 2) В. Правдухин „Литературная корь". Журн. „Красная Новь", № 7 за 1923 г.

Перед началом работы в аудитории был затронут вопрос о том, как нужно читать художественное произведение, как использовать текст для цитирования во время доклада и обмена мнений и т. п.

В результате беседы были установлены некоторые приемы работы над художественным произведением, сводящиеся приблизительно к следующему:

а) При изучении художественного произведения недопустим беглый просмотр, а необходимо „медленное чтение", учитывающее все детали текста, так как они часто особенно ярко освещают ту или иную черту в характеристике изображаемого героя и быта, в идеологии автора, в его художественных приемах и т. д.

б) Должно начать работу с анализа текста художественного произведения, и лишь после этого можно прочесть отзывы критики и результаты самостоятельной работы сравнить с выводами критиков, обязательно устанавливая и объясняя расхождение и согласие.

в) Цитаты из художественного произведения, приводимые во время доклада или обсуждения, должны быть минимальными и действительно необходимыми для подтверждения или иллюстрации высказываемых мыслей, напр., наиболее важные для выводов идеологические моменты, наиболее яркие образчики художественной манеры писателя и т. п.

г) При идеологической оценке произведения нужно всегда устанавливать, глазами какого класса или социальной группы смотрит автор на изображаемую жизнь.

д) При формально-художественной оценке произведения необходим анализ со стороны тематики (тема, сюжет), композиции (образов-типов и произведения в целом) и стилистики (изобразительные средства языка, ритмика и т. д.).

Что касается уменья ориентироваться в проблемах общественного характера, то поясню, что все участники кружка знают

историю Р. К. П. и были сознательными активными участниками политических событий 1917—1923 г.г.

Теперь остановлюсь на некоторых наблюдениях и выводах, которые были сделаны аудиторией в процессе работы над указанными художественными произведениями. Прежде всего признали, что более глубокое и верное отражение нашел период гражданской войны (в первых трех повестях: „Страда", „Неделя", „Шоколад"), период же Нэпа (в двух последних повестях: „Не попутчица" и „Завтра") выявлен односторонне и идеологически невыдержанно. Что касается героев, то „авторы берут главн. образом сердинку коммунистической партии—работников губернского масштаба, как-то: предгубисполкома, предгубпрофсоюзов, нач. дивизии, начгубчека, председателя правления треста и т. д., хотя и ставят их работу в тесную связь со всем коллективом Р. К. П." (из доклада участника кружка). Бледнее освещены партийные „низы", а руководящее ядро „старой гвардии" совершенно не дано в безусловно ярких и правдивых образах.

Все эти повести пользуются старыми, т.-е. до них выработанными, формами, а новаторские попытки („Не попутчица" Брика, „Завтра" Либединского) оказались неудачно осуществленными.

Приведу наиболее интересные замечания относительно отдельных произведений. В „Страде" аудитория отметила отсутствие композиционного единства—это подлинные записи в дневнике. Понравилась четкость и правдивость обрисовки переживаний героев. Особенно понравился язык повести, прозрачный в своей образности, напр., сравнения: „Мысли в наших головах все равно что свиньи, перероют, перероют, да так вверх тормашками и оставят. Кудри круглые, как стружки, и желтые, как воск... Лица, как грязный платок. Пустить слово так, как стрелу с тетивы"... и т. д. Никаких новаторских формальных устремлений и достижений аудитория не заметила. В ответ на замечание части аудитории, что в настроении некоторых героев чувствуется „упадочность", не характерная для партии, другие отвечали: „В условиях голодовки, своеобразных отношений крестьян и красноармейцев партии приходилось вести упорную борьбу с капиталом, усиленно работать на хозяйственном, военном и др. фронтах. Это время было действительно страдой для неопытных еще в деле управления страной рабочих, и ничего нет удивительного, что некоторые из них (вроде Деревцова) устали" (из доклада).

Больше всего увлекались учащиеся—участники гражданской войны—„Недели". Один из них заявил: „Как я взял эту книгу

в руки в 11 час. вечера, так и не оторвался от нее до утра, пока не дочитал. Все пережитое мною за годы гражданской войны вновь ожило перед моими глазами". Только детальный анализ вскрыл некоторые формальные недочеты в этой повести: нет композиционной цельности („в основе фабулы не то „ударная" неделя по заготовке дров для подвоза семян крестьянам, не то день восстания и его подавления"—из доклада), неудачны некоторые выражения, есть противоречия (напр., „Край почти что безлесен"—стр. 7. „Над раздольем спящего края, в котором так много лесов"—стр. 17)... Но все это только „пятна на солнце". Среди формальных достижений отмечался удачный параллелизм картин жизни мещанства и партии в 1-й главе, свежесть и прозрачность стиля в целом и друг.

Общее впечатление от двух названных произведений один слушатель выразил так: „Аросев и Либединский дали нам несколько ярких типов партийцев—работников губернского масштаба и целый ряд мелких, неполных, но удачных зарисовок представителей других партийных слоев. Повседневная, будничная работа, партсобрания, Чон, работа на субботниках, митинги, подавление восстаний, гражданская война,—все это нашло себе отражение у Аросева и Либединского. И когда прочтешь их произведения, проникаешься гордостью за великую революционную деятельность своей партии. Хочется громко крикнуть: „Да здравствует Р.К.П.!".

При обсуждении „Шоколада" и „Не попутчицы" отмечалась невыдержанность, точнее, спутанность идеологии у самих авторов, что вело к неправильной зарисовке быта и идеологии Р.К.П. Интересная тема столкновение коммуниста с приманками буржуазного быта лишена в изображении этих произведений подлинного и глубокого драматизма. Глаза, которыми смотрит Брик на изображаемые события, никоим образом нельзя назвать коммунистическими. Старому партийцу приписываются такие, напр., мысли, чувства и убеждения: „Мне надоели партийные собрания... Я, кажется, никогда особых симпатий к партийным товарищам не чувствовал". „Мы ничем друг с другом не связаны. Мы — коммунисты, не мещане; и никакие брачные драмы у нас, надеюсь, невозможны?" (говорит он жене). „У коммунистов нет настоящих женщин, а есть такие, которые давно забыли, что они женщины. Поэтому коммунист бежит к буржуазным дамам, корчит перед ними галантного кавалера, старается спрятать свой коммунизм подальше, потому что он, видите ли, не забавный,— и понемногу развращается"... А вот образчик, чем занимается, по его

мнению, бюро ячейки: „Николай!.. Приходи сейчас ко мне в бюро. Я расскажу тебе пикантную историю“ (об увлечении старого партийца). В силу этого, если влияния и отдельные факты буржуазного окружения обрисованы в „Шоколаде“ художественно правдоподобно („и любовь обаятельной женщины, и подарки, и возможность брать взятки, чтобы устроить и себе и семье сносную жизнь“ — из доклада), то в „Не попутчице“ и этот момент художественно не оправдан. По мнению аудитории, фабула „Шоколада“ жизненно — правдоподобнее, чем „Не попутчицы“. Такие события, одно из которых (расстрел старого партийца) легло в основу повести „Шоколад“ — бывали, но протекали они совершенно поиному. Слушатели приводили этому примеры из жизни фронта в период гражданской войны. В „Не попутчице“ же завязка неправдоподобна: приятельским встречам в ресторане честного старого коммуниста Сандарова с пройдохой — нэпманом Стрепетовым—дальнейшее развитие повести не дает мотивировки.

Формальные особенности и той и другой повести признаны характерными для нашего времени: Брик стремился к предельной краткости и четкости, к лаконизму в повествовании. Но эта тенденция, порожденная устремлением революционной эпохи к краткой и сгущенной речи, не получила удачного художественного воплощения, так как „лаконическая проза“ Брика, несмотря на свою ясность и протокольное воспроизведение некоторых современных „ходких“ выражений, воистину „прозаична“: совершенно не „заражает“ эмоционально читателя.

Тарасов-Родионов пишет ритмической прозой (как и Либединский в „Неделе“), но она у него не оправдана внутренним содержанием повести, особенно в тех случаях, когда она переходит в рифмованную прозу (напр. многословные любовные излияния Зудина с Вальц: „От души, право, жаль и себя мне и Вас, но поверьте: любовь не для нас... Нелегко, нелегко тем путем нам итти. Много тяжестей, пропастей есть впереди“...).

Оценки „Завтра“ Либединского в общем совпадают с оценками, данными в критических статьях А. Воронского и В. Правдухина. Один из учащихся заявил, что автор „не осилил“ взятой темы: дать Москву на другой день мировой революции. Отрицательные стороны, и по общему мнению, преобладают над положительными. Главный промах—и старым партийцам и рабочей массе приписано резко отрицательное отношение к Нэпу, который якобы особенно разлагающе действует на партийные кадры. В силу отрицательного отношения к Нэпу, приписанного и партии и

рабочему классу в целом, подъем в связи с начавшейся германской революцией зарисован однобоко, общими фразами газетного характера.

И в этой повести тщательнее зарисованы рабочие-коммунисты не у станка, а на ответственной работе—председатель треста Винокуров, предзавкома Семенов; наиболее удачна фигура второго.

Из художественных приемов этой повести обратила на себя внимание показательная для нашего времени попытка автора заменять психологические термины физиологическими, напр.: „Закрытая дверь бросила цифры, те, что Лиза держала в мозгу". „Революция бодрой радостью держит мускулы и гонит кровь по телу". „Легкие Тони Марти рады вечерней бодрой свежести" и т. д. Положительную оценку получили сравнения в первой половине повести, в которых городские образы оттеняются образами из мира деревни, а люди обрисовываются образами заводского труда: „В Москве, как в горнице, сухо, подметено. Она (женщина), как рябинка на осеннем ветреном закате. Гимнастерка военная... пестро цветет знаками, нашивками, ромбами, звездами. Трава легла зеленой жестью. Рядом полосы железа, как прохладная синяя ночь. В небе красной птицей реял аэроплан. Штампует людской сплав квадратная площадь. Застывая, бродит людской сплав... Две руки. Багряный кусок стынущего железа и розовый лепесток" и т. д.

Закончив краткий обзор мнений, которые были высказаны аудиторией при анализе этих повестей, отвечу на вполне законный вопрос, который может появиться у тов.—преподавателя 2-й ступени: когда и в какой связи можно проработать эти повести, да и нужно ли их прорабатывать?

Впрочем, последний вопрос едва ли будет задан, так как необходимость для учащихся ощутить в ярком художественном воплощении основные моменты деятельности партии — руководительницы величайшей в мировой истории революции—не может подлежать сомнению для учителя советской школы.

Более естественен первый вопрос—о месте этого художественного материала в школе 2-й ступени. Ясный и категоричный ответ на него дает сборник программ для ед. труд. школы, утвержденный коллегией Наркомпроса 16/VII 23 г. В схеме программ для 5-го года мы читаем: „переживаемый исторический момент. Международное положение... Роль партии" (стр. 12). Следовательно,

место этой работе найдено. В докладе М. Н. Покровского (там же стр. 17) устанавливается и связь этого материала с основной задачей общественников на этом году обучения: „Пятый год подводит изучающего непосредственно к газете. Это есть руководство для чтения газеты... В этом возрасте начинают читать газеты, и нужно растолковать юношам те основные вопросы, которые в газетах разбираются, и научить их подходить к живой действительности".

А подросток, читая любую газету, получая от общественника исчерпывающие объяснения мировой жизни наших дней, в центре внимания будет иметь Р.К.П. и непременно обратится к словеснику за е г о ответом на современность. Одним из таких ответов словесника и будет чтение и коллективный анализ хотя бы некоторых из упомянутых здесь художественных произведений.

Если основные моменты в деятельности Р.К.П. должны непременно восприниматься учащимися в аспекте современности, ключом к которой является газета, то все же фундамент для правильного подхода к периоду военного коммунизма и Нэпа учащиеся должны получить у общественника, прорабатывающего с ними и статьи В. И. Ленина о „новой экономической политике", и брошюры Г. Зиновьева о „проблемах Германской революции", и мног. друг. и таким путем подводящего их к углубленному восприятию и пониманию современности. На методике проработки указанного материала задерживаться не буду, так как сам преподаватель, в зависимости от условий и обстановки работы, произведет отбор из этих произведений, наметит их последовательность и установит характер их проработки: читать ли их только дома, или в избранных отрывках в классе, ограничиться ли устными собеседованиями с протоколированием их, или взять за основу письменные доклады; будут ли эти доклады коллективные (от группы 3—4 учащихся), или индивидуальные, и т. д.

Скажу лишь несколько слов о тех с а м о с т о я т е л ь н ы х ученических работах, которые можно (и должно) развернуть в связи с читаемыми художественными произведениями и которые найдут себе место на страницах ученического журнала (или стенной газеты). Следует завести в этом журнале критический отдел, где будет помещаться информация и рецензии на худож.-литературные, критические и театральные новинки, в том числе и художественные произведения, изображающие жизнь партии и комсомола (напр. „Комсомолию" Безыменского, напечатанную в „Молодой Гвардии", № 1, за 1924 г.) Распределит эту работу (напр.,

просмотр журналов: „Молодая Гвардия“, „Кр. Новь“, „Кр. Нива“, и друг.) между собою сам коллектив во главе с преподавателем, который также должен принять активное участие своими статейками (как образцами) в этом журнале. Образцы рецензий, отзывов и т. д. учащиеся, сверх того, могут найти в современном журнале (наприм., „Печать и Революция“) или в газете (наприм., „Правда“).

Не менее серьезное внимание нужно уделить в этом журнале и самостоятельному творчеству учащихся на социальные темы. Можно, напр., предложить каждому учащемуся дать образную характеристику любому социальному типу современности: партийцу-подпольщику, партийцу-рабочему, партийцу-интеллигенту, примазавшемуся, комсомолке, красноармейцу, комсомольскому коллективу и т. п.

Естественен переход от повестей вроде „Завтра“ Либединского к попыткам реалистических „фантазий“, зарисовывающих особенности стоящих в „порядке дня“ мировой истории гражданских войн на Западе или в Америке. Здесь образцом (к которому необходимо отнестись критически) могут послужить такие произведения, как „Железная Пята“ Дж. Лондона. Если школа 2-й ступени сельская или поселковая, то она, как местный культурный очаг, может создать для своего района стенную газету или районный журнал, где, на-ряду с вышеуказанными материалами, помещаются сводки важнейших газетных сведений о деятельности комм. партий других стран, о работе организаций Р.К.П. и Комсомола данного района и т. д. При этом нужно стремиться к тому, чтобы эти сообщения были не только содержательными, но и увлекательными по изложению.

В последнем случае коллектив перед опубликованием обсуждает в классе (кружке), насколько удачны эти работы, насколько живы и типичны изображенные лица, насколько правдиво и красочно переданы события и т. д.

Возможны (и нужны) и всякие другие виды связи с современностью и окружающей действительностью, а неоспоримо лишь одно: работа словесника должна отвечать на жизненные требования текущего дня.

МАРКСИСТЫ О ЛИТЕРАТУРЕ.

В. В. Голубков.

В библиограф. сборнике Р. С. Мандельштам: „Художественная литература в оценке русской марксистской критики“ (2-е издание 1923 года) указано *716* названий литературно-критических статей и книг, написанных марксистами. В новом, выходящем в свет издании сборника количество названий будет, вероятно, увеличено; во всяком случае, в него должны войти многочисленные статьи и книги о литературе, изданные марксистскими критиками за последние два года.

Какой, казалось бы, обширный материал для словесника, ищущего пособий для преподавания литературы по социологическому методу! Следует только приблизить этот материал к школе, и очередная задача о правильной постановке преподавания литературы будет наполовину разрешена.

Вопрос, однако, оказывается более сложным, если подойти к оценке материала, к оценке этих 716 книг, отнесенных к разряду марксистской критики.

Окажется, что в указателе Р. С. Мандельштам не мало таких статей, которые хотя и были написаны марксистами или примыкающими к марксизму, но почти ничего марксистского по методу исследования в себе не заключают.

Кроме того, много статей имеет характер легкой журнальной критики; часто это — просто рецензии и отклики на вопросы текущего дня. Ясно, что учиться на них методу социологического анализа литературы едва ли возможно.

Указанные особенности марксистской критики отнюдь не должны умалять ценности книги Р. С. Мандельштам. Строго установленного критерия квалификации марксистских критиков пока не выработано, и пособия, где бы максимально был указан более или менее подходящий материал, конечно, очень нужны.

Но указатель Р. С. Мандельштам не разрешает задач, стоящих перед словесником. В задачу автора указателя не входило расценивать материал и, тем более, говорить о пособиях, которые особенно нужны для текущей школьной работы.

Преподаватель должен эту работу проделать сам: он должен уяснить себе самые обоснования социологической критики, чтобы, опираясь на них, произвести отбор из имеющегося литературно-критического материала.

Настоящая статья представляет собой попытку оказать некоторую помощь словеснику в самостоятельном изучении вопросов социологического метода, путем рекомендации соответствующего библиографического материала.

Попытка эта, как первый опыт в данной области, вероятно, будет далека от совершенства, но, при отсутствии работ по марксистской литературной методологии, и предлагаемый „путеводитель" может оказаться не бесполезным.

Я имею в виду:

1) дать ориентировку в книгах и статьях, посвященных общим вопросам изучения искусства и литературы с марксистской точки зрения;

2) указать необходимые для ближайшей работы словесника марксистские пособия по истории русской литературы, по отдельным писателям, обычно изучаемым в школе, и по изучению литературы в связи с обществоведческими темами, намеченными в схемах новых программ ГУС'а.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРЫ.

Три вопроса с особенной настойчивостью встают в настоящее время перед словесником:

1-й вопрос — о природе и обосновании социологического метода в изучении литературы. Проблема эта не может быть выяснена независимо от другой, более общей проблемы: об искусстве, как одном из видов идеологических надстроек, что, в свою очередь, может быть понято лишь на основе общих взглядов марксизма на сущность исторического процесса.

2-й вопрос — отношение к социологическому методу литературного изучения других методов и, главным образом, формальной школы, привлекшей за последние годы всеобщее внимание.

3-й вопрос—о ценности изучения литературы. Этот последний вопрос существенен для школы и горячо обсуждается современными литературными критиками ввиду того, что об'яснение литературных явлений с точки зрения исторического материализма приводит некоторых марксистов к мысли об отказе от литературного наследства, как вредного в идеологическом смысле продукта отживающих классов.

Начнем с основоположника русского марксизма, Г. В. Плеханова. На взглядах его следует остановиться подробнее, так как Плеханов поставил и частью разрешил проблемы, стоящие пред современной нам марксистской методологией литературы.

Г. В. Плеханов (В. Бельтов). К вопросу о развитии монистического взгляда на историю.

„ „ Основные вопросы марксизма.

Для Г. В. Плеханова искусство и литература в процессе общественной жизни являются идеологической „надстройкой" над „базисом"—состоянием производительных сил.

„Всякая данная ступень развития производительных сил необходимо ведет за собою определенную группировку людей в общественном производительном процессе, т.-е. определенные отношения производства, т.-е. определенную структуру всего общества. А раз дана структура общества, не трудно понять, что ее характер отразится на всей психологии людей, на всех их привычках, нравах, чувствах, взглядах, стремлениях и идеалах. Привычки, нравы, взгляды, стремления и идеалы необходимо должны приспособиться к образу жизни людей, к их способу добывания себе пропитания. Психология общества всегда целесообразна по отношению к его экономике, всегда соответствует ей, всегда определяется ею". („К вопросу о развитии мон. взгляда").

На ранних стадиях культуры человеческого общества, связь психологии и идеологии (в том числе и искусства) с экономикой чувствуется непосредственно, а в обществе, экономически развитом и разделенном на классы, между базисом и высшими идеологическими надстройками возникают промежуточные звенья.

„Если бы мы захотели кратко выразить взгляд Маркса—Энгельса на отношение знаменитого теперь основания к не менее знаменитой надстройке, то у нас получилось бы вот что:

1) состояние производительных сил,

2) обусловленные ими экономические отношения,

3) социально-политический строй, выросший на данной экономической „основе",

4) определяемая частью непосредственно экономикой, а частью всем выросшим на ней социально-политическим строем, психика общественного человека,

5) различные идеологии, отражающие в себе свойства этой психики".

Эта схема говорит о сложности влияний, которые испытывает на себе искусство, но не уничтожает основного закона, так как все общественные явления: и экономические, и социально-политические, и психологические, и идеологические зависят в конечном счете от состояния производительных сил, являются их следствиями, „функциями".

Если в обществе, разделенном на классы, искусство ближайшим образом связано с классовой психологией, то это не надо понимать в том смысле, что художники, писатели всегда являются сознательными защитниками своего класса. Плеханов предостерегает от такой вульгаризации марксизма.

В действительности, „процесс возникновения идеологической надстройки совершается незаметным для людей образом. Они рассматривают эту надстройку не как временный продукт временных отношений, а как нечто естественное и обязательное по самой своей сущности. Отдельные лица, взгляды и чувства которых складываются под влиянием воспитания и вообще окружающей обстановки, могут быть преисполнены самого искреннего, вполне самоотверженного отношения к тем взглядам и к тем формам общежития, которые исторически возникли на почве более или менее узких классовых интересов".

И Плеханов цитирует известные слова К. Маркса: „Не следует думать, будто все представители мелкой буржуазии—лавочники или поклонники лавочников. По своему образованию и личному положению они могут быть, как небо от земли, далеки от лавочников. Представителями мелкой буржуазии их делает то обстоятельство, что их мысль не выходит за пределы житейской обстановки мелкой буржуазии, и что, поэтому, они приходят к тем же задачам и решениям в теории, к которым мелкий буржуа приходит, благодаря своим материальным интересам и своему общественному положению, на практике. Таково вообще отношение между политическими и литературными представителями данного класса, с одной стороны, и самым классом—с другой".

Далее, пред Плехановым, как исследователем искусства, возникли следующие вопросы: если литература данного общества находится в зависимости от его классовой структуры и, в конце концов, от состояния производительных сил, то как объяснить: 1) литературные заимствования и подражание, влияние иностранной литературы? 2) литературную традицию, влияние одних произведений на другие? 3) роль творческой личности писателя?

Плеханов не отрицает взаимодействия между литературами разных стран. „Когда, как например в Европе нового времени,— мы имеем целую систему обществ, чрезвычайно сильно влияющих одно на другое, тогда развитие идеологий в каждом из этих обществ усложняется так же сильно, как усложняется ее экономическое развитие под влиянием беспрестанного торгового обмена с другими странами. Мы имеем тогда как бы одну литературу, общую всему цивилизованному человечеству".

Но если влияние литературы одной страны на литературу другой существует, то самая возможность, глубина и форма этого влияния объясняется экономической структурой общества, которая зависит от состояния производительных сил. „Влияние прямо пропорционально сходству общественных отношений этих стран. Оно совсем не существует, когда это сходство равняется нулю... Оно односторонне, когда один народ, по своей отсталости, ничего не может дать другому ни в смысле формы, ни в смысле содержания... Это влияние взаимно, когда вследствие сходства общественного быта, а, следовательно, и культурного развития, каждый из двух обменивающихся народов может что-нибудь заимствовать у другого".

Плеханов не отрицал и того, что существует литературная преемственность, литературные традиции, но он не считал возможным говорить об истории литературы, как о чем-то независимом от других, „низших" форм общественного процесса.

Он соглашается с Брюнетьером, что „в литературе одни произведения действуют на другие; иногда мы стремимся соперничать с нашими предшественниками в их собственном жанре, и таким путем упрочиваются известные приемы, создаются школы, устанавливаются традиции; иногда же мы стремимся сделать иначе, чем делали они,—и тогда развитие приходит в противоречие с традицией, появляются новые школы, преобразуются приемы".

Но только эти литературные традиции и литературные отталкивания могут быть по-настоящему объяснены лишь социальными причинами, классовой борьбой и, в конечном счете, опять-таки состоянием производительных сил.

„Идеи, чувства и верования сочетаются по своим особенным законам, но эти законы приводятся в действие внешними обстоятельствами, не имеющими ничего общего с этими законами. Там, где Брюнетьер видит лишь влияние одних литературных произведений на другие, мы видим, кроме того, глубже лежащие взаимные влияния общественных групп, слоев и классов; там,

где он просто говорит: являлось противоречие, людям захотелось сделать обратное тому, что делали их предшественники,—мы прибавляем: а захотелось потому, что явилось новое противоречие в их фактических отношениях, что выдвинулся новый общественный слой или класс, который уже не мог жить так, как жили люди старого времени".

Что же касается вопроса о значении творческой личности писателя, то взгляды Плеханова по этому поводу находились в связи с его общими представлениями о роли личности в истории[1]). В то время как „Брюнетьер придает индивидууму огромное значение, независимое от среды, а Гюйо утверждает, что гений всегда творит что-нибудь новое", для Плеханова—„гений в области общественных идей опережает своих современников в том смысле, что он ранее их схватывает смысл новых, нарождающихся общественных отношений... В области искусства гений дает наилучшее выражение преобладающей эстетической склонности данного общества или данного общественного класса".

„Конечно, прибавляет Плеханов, мы никогда не сумеем объяснить влиянием среды всю индивидуальность гения, но это ничего еще не доказывает. Баллистика умеет объяснить движение артиллерийского снаряда. Она умеет предвидеть его движение. Но она никогда не сумеет сказать вам, на сколько именно частей разорвется данный снаряд и куда именно полетит каждый осколок. Однако, этим нимало не ослабляется достоверность тех выводов, к которым приходит баллистика".

Г. В. Плеханов. Искусство и общественная жизнь.
„ „ Об искусстве.
„ „ Искусство у первобытных народов.
„ „ Французская драматическая литература и французская живопись XVIII в. с точки зрения социологии.

В этих статьях Г. В. Плеханов более подробно, чем в указанных выше работах, устанавливает принципы марксистской научной эстетики и социологии искусства.

Как появилось и как изменяется эстетическое чувство?

Плеханов признает за ним биологическое происхождение, но доказывает, что содержание эстетических вкусов и их изменения можно объяснить только социологически.

---

[1]) См. об этом у Г. В. Плеханова в сборнике „За 20 лет" статью: „К вопросу о роли личности в истории".

„Людям свойственно чувство прекрасного, т.-е. у них есть способность испытывать особого рода („эстетическое“) удовольствие, под влиянием известных вещей и явлений. Но какие именно вещи и явления доставляют им удовольствие, это зависит от условий, под влиянием которых они воспитываются, живут и действуют. Природа человека делает то, что у него могут быть эстетические вкусы и понятия. Окружающие его условия определяют собой переход этой возможности в действительность; ими объясняется то, что данный общественный человек (т.-е. данное общество, данный народ, данный класс) имеет именно эти эстетические вкусы и понятия, а не другие.

„Окружающие условия“ определяют, по мнению Плеханова, содержание и эволюцию искусства. В первобытном обществе это, по преимуществу, экономическая среда: так, искусство первобытного охотника черпает свое содержание непосредственно из охотничьих занятий. Искусство культурного человечества зависит от более сложных причин: посредствующим звеном здесь оказывается „психика общественного человека“, классовая психология. Чтобы объяснить историю искусства, надо понять механизм общественной жизни и самую важную пружину этого механизма,—классовую борьбу. „Только рассмотрев эту пружину, только приняв во внимание борьбу классов и изучая ее разнообразные перипетии, мы будем в состоянии сколько-нибудь удовлетворительно объяснить себе „духовную“ историю цивилизованных обществ: ход их „идей“ отражает собой историю их классов и их борьбы друг с другом“.

Общие принципы „научной эстетики“ и социологии искусства определяли для Плеханова и методы изучения литературы.

Предлагая социологический метод литературного анализа, Плеханов отнюдь не забывал, что художественная литература является искусством; он был очень далек от тех марксистов, которые настолько сближают литературу с общественной жизнью, что видят в художественных произведениях лишь иллюстрации к обществоведению.

В предисловии к 3-му изданию сборника „За 20 лет“ Плеханов говорил: „Всякая данная идеология, стало быть, также и искусство и так называемая изящная литература выражает собой стремления и настроения данного общества или класса; критик, берущийся за оценку данного художественного произведения, должен прежде всего выяснить себе, какая именно сторона общественного (или классового) сознания выражается в этом произведении“.

Но, поскольку мы имеем дело с произведением искусства, критик должен дать „анализ художественных достоинств произведения", должен, выражаясь словами Белинского, „показать идею художественного создания в ее конкретном проявлении, проследить ее в образах и найти целое и единое в частностях.

Отсюда перед литературным критиком стоят две задачи:

„1-я задача критика состоит в том, чтобы перевести идею данного художественного произведения с языка искусства на язык социологии, чтобы найти то, что может быть названо социологическим эквивалентом данного литературного явления".

„Стремясь найти общественный эквивалент, критика изменяет своей собственной природе, если не понимает, что дело не может ограничиться нахождением этого эквивалента, и что социология не должна затворять двери пред эстетикой, а напротив, настежь раскрыть их перед нею. 2-м актом верной себе материалистической критики должна быть оценка эстетических достоинств разбираемого произведения... Особенности художественного творчества всякой данной эпохи всегда находятся в самой тесной причинной связи с тем общественным настроением, которое в нем выражается. Общественное же настроение эпохи обусловливается свойственными ей общественными отношениями. Это как нельзя лучше показывает вся история искусства и литературы. Вот почему определение социологического эквивалента литературного произведения осталось бы неполным, а следовательно, и неточным в том случае, если бы критик уклонился от оценки его художественных достоинств. Иначе сказать, 1-й акт материалистической критики не только не устраняет надобности во 2-м акте, но предполагает его, как свое необходимое дополнение".

Чтобы выяснить, как применял Плеханов социологический метод к изучению литературных произведений, надо внимательно вчитаться в его литературно-критические статьи.

Статей этих у Плеханова очень немного: о народниках, и в частности, о Глебе Успенском, о Некрасове, об Ибсене, и кое-что о Горьком, Пушкине и Л. Толстом. Но о них будет сказано ниже, в обзоре марксистской критики.

Перейдем к другим представителям марксистской мысли, освещающим общие вопросы искусства и литературы.

А. В. Луначарский. Искусство и революция. Сборник статей.

Большинство статей этого сборника касаются вопросов художественной политики и говорят о том, чем должно быть искусство в условиях Советской Республики.

Теоретические проблемы искусства рассматриваются в статьях: „Искусство как социальное явление", „Диалог об искусстве", „Вильгельм Гаузенштейн" и „Искусство и его новейшие формы".

Для А. В. Луначарского „человеческий индивид есть целиком продукт социальности".

„Любое произведение искусства... так же, как и индивидуальность его автора могут получить полное и исчерпывающее объяснение из того особого места в общественной ткани, которое автор этот занимает; и только в ничтожной степени прибавится к этому темперамент и, может быть, физические болезни автора и, конечно, в сильной степени скажется большая или меньшая емкость и физическая сила его нервномозговой системы. Однако, эти последние индивидуальные особенности будут похожи на форму бутылки: круглой или квадратной будет форма, это совершенно зависит от случайностей и индивидуальности, но само содержимое, идеи, чувства, манера их сочетать—целиком определяются временем".

Искусство социально не только по своему происхождению, но и по своему общественному назначению. Вырабатывая эстетические ценности, оно занимает определенное общественное место, выполняет определенную функцию: „художественная деятельность данного народа или племени обостряет, определяет его быт, придает ему характер чего-то интересного и, вместе с тем, привычного, родного, повышает радость жизни и ее энергию, гордость своим племенем и преданность ему".

Еще большее значение имеет искусство, как орудие выработки идей и чувств. В этом смысле „оно является социальной силой, т.-е. сознательно или бессознательно для художника приводит к определенным общественным результатам, меняет вокруг художника быт или сознание его сограждан".

Естественно, что искусство, как социальная функция, развивается в теснейшей связи с историей классовых взаимоотношений. Иллюстрации социальной обусловленности искусства Луначарский дает в статье „Искусство и его новейшие формы" (импрессионизм, футуризм, кубизм и др.).

В „Диалоге об искусстве" (одна из ранних статей А. В. Луначарского), в форме полубеллетристического очерка, охарактеризованы различные взгляды на природу и значение искусства.

Несомненный интерес имеет статья и о Вильгельме Гаузенштейне. Автор дает сведения о взглядах немецкого исследователя и „суммарную критику его воззрений".

Но эту статью А. В. Луначарского лучше прочитать после ознакомления с трудом самого Гаузенштейна „Искусство и общество".

А. В. Луначарский. Литература и марксизм („Красная Новь", 1923 г. № 7).

В указанной статье А. В. Луначарский определяет художественную природу литературы, говорит об отношении формы к содержанию и о трех основных подходах к литературе со стороны марксизма: литература может рассматриваться: 1) как отражение общественной жизни, „своеобразное зеркало, в котором отражается жизнь", 2) как самостоятельное социальное явление, один из видов искусства и 3) как средство агитационного воздействия на общество.

Кроме указанных статей, методологические взгляды А. В. Луначарского изложены им в первой, вступительной лекции к курсу „Истории западно-европейской литературы", ч. I.

В. Гаузенштейн.—„Искусство и общество".

Исследование В. Гаузенштейна, так же, как и популярные „Очерки по искусству" В. М. Фриче, дают примеры социологического изучения истории искусства.

„Искусство есть выражение мировой истории. Задачей нашей книги является рассмотрение предмета истории искусства, как частичного выражения мировой истории. Конечная движущая причина культурных явлений — социально-экономический фактор, — так начинает свою книгу „Искусство и общество" Гаузенштейн.

Предмет истории искусства—изучение стиля. „Социология стиля ни в коем случае не может быть социологией художественного материала, т.-е. сюжета, картин, статуй, рисунков, если только она серьезно смотрит на свою задачу. Для социологии стиля дело идет не о влиянии социальных условий на художественный материал, но о влиянии на форму".

Чтобы выяснить вопрос о социальной обусловленности художественной формы, Гаузенштейн обращается к таким произведениям искусства, где нет явного общественного „содержания", где мы имеем дело по преимуществу с формой.

„Нам нужны эстетические мотивы, которые отличаются настолько общим характером, чтобы их не легко было понять, как социальный манифест... Этими мотивами являются формы нагого

человеческого тела — формы самого элементарного человеческого бытия... Перед нами простой вопрос: имеют ли формы хозяйственной, общественной, политической жизни влияние на изображение человеческих форм? Можно ли по стилю нагого тела угадать его зависимость от социальной культуры?"

„Дело ни в коем случае не обстоит так, будто искусство является отвлеченностью, совершенно не зависящей от содержания... Наиболее общим содержанием для искусства является общество. Но настоящее искусство обращается с этим материалом не с поучительным глубокомыслием, но так, что характер формы определяется социальными свойствами эпохи совершенно непосредственно, без какого-либо литературного средостения, без посредничества социальной доктрины".

Опираясь на указанные принципы, Гаузенштейн в дальнейшем дает схему социально-эстетического развития человечества и говорит о смене стилей, главным образом в формах изображения человеческого тела: в первобытную эпоху, в древне-восточном искусстве, в Греции, в Индии, в европейском средневековьи, в эпоху Ренессанса, барокко, рококо, классицизма и, наконец, в эпоху индустриализма.

В. М. Фриче „Очерки по искусству".

В 1-й статье „Очерков": „Социальное значение искусства" В. Фриче рассматривает социальную роль искусства у первобытных народов и затем переходит к обществу, организованному на классовых началах. „Здесь, говорит он, искусство является прежде всего одним из средств для господствующего класса закрепить известным образом свое классовое господство".

„Все идеологии преследуют одну общую цель: закрепить так или иначе (в форме ли отвлеченных, научных или философских идей, или художественных образов) господствующее положение командующих классов, идеализируя как те общественные отношения, которые служат основанием для его господства, так и его „мораль". С этой точки зрения В. Фриче и рассматривает смену основных стилей в истории человеческой культуры: греческий, готический, Ренессанс, классический, рококо и стиль современности (футуризм). Кроме статьи о „социальном значении искусства", обращаем внимание словесника на статью в „Очерках" В. Фриче: „Русская живопись XIX в.", где делается попытка рассмотреть историю живописи от придворно-барского ее периода до модернизма на фоне социально-экономической эволюции.

При чтении „Очерков" В. М. Фриче, надо иметь в виду, что автор, стремясь к популяризации марксистских взглядов на искус-

ство, излагает сложные проблемы по необходимости упрощенно и схематично.

Все указанные до сих пор книги и, в особенности, работы Г. В. Плеханова дают возможность составить представление о том, что называется марксистским методом изучения искусства и литературы.

К сожалению, у нас до сих пор нет руководства, где бы марксистская методология литературы была систематически изложена.

Этот пробел до известной степени могут восполнить 2 небольших книжки, изданные на украинском языке (словесник может разобраться в их содержании).

Андрій Ковалівський. Питання економічно-соціяльної методи в літературі. (Вопросы социально-экономического метода в литературе).

Основные тезисы книжки Ковалевского формулируются следующим образом:

1. История литературы, как наука.

Цель каждой науки—найти закон, который бы с наибольшей простотой устанавливал функциональную зависимость всех явлений, подлежащих ведению данной науки. Цель истории литературы, как науки,— охватить все литературные явления точным научным законом.

Первоначальный порядок в разнообразие литературных явлений вносит их хронологическая и географическая классификация и анализ приемами формального и сравнительного методов. Но такой анализ не дает возможности создать действительно всеобъемлющего закона, который бы целиком объяснил все литературные явления.

Этих явлений нельзя охватить научным законом, не выходящим за их пределы. Первый шаг к этому закону дает индивидуально-генетический метод, с привлечением психологического и биографического материала. Но он недостаточен и, по необходимости, приводит к методу социально-генетическому, который, в свою очередь, приводит к методу экономически-социальному, принимающему за основной фактор исторического закона ход развития способов производства.

2. Основные факторы общего экономически-социального закона истории.

Основной фактор экономически-социального закона, это — борьба людей с природой за удовлетворение своих материаль-

ных потребностей и возникающие отсюда способ и организация производства.

От способа и организации производства зависит 2-й фактор закона: социальные отношения, социальные, классовые деления.

3-й фактор—человеческая психика. Само по себе, развитие психики есть явление биологическое, но продукты психической деятельности людей („идеологические надстройки": язык, литература, все другие искусства, наука, философия) и специальный характер человеческой психики целиком принадлежат истории.

Специальная задача историка психической деятельности человечества — установить связь 3-го фактора в историческом законе с двумя первыми.

3. Характер зависимости психической деятельности от эконом.-социальных факторов.

Во-первых, характер человеческой психической деятельности зависит непосредственно от хода развития экономики, т.-е. способа производства. Смена противоположных форм хозяйственной деятельности — это 1-й фактор, с которым необходимо считаться при выяснении литературной эволюции, так как он создает у всех вообще людей данной эпохи психические признаки, отличающие их внутренний мир и приемы творчества от людей других эпох (напр., футуристические стихи и частушки имеют общие черты, отличающие их от песни о Роланде и народной обрядовой песни средневековья).

Во-вторых, психическая деятельность людей зависит от экономики не непосредственно, а через другой фактор, социальный. Эта зависимость охватывает главную массу явлений психической деятельности и с ходом и развитием исторического процесса все увеличивается. Зависимость, установленная наукой, совсем не сознается и не должна сознаваться теми людьми, которые являются объектом научного исследования.

4. Характер зависимости психических явлений от социального фактора.

Зависимость эта в высшей степени сложна. За основную форму зависимости в этой сфере следует признать зависимость от классового деления и классовой борьбы, осложняемую влиянием более дробных и второстепенных делений (крупная и мелкая буржуазия и т. п., профессиональные группировки, безработные, деление на мужчин и женщин, поскольку это имеет социальный характер).

В зависимости от того, в каком состоянии находится данный класс: развивается он, господствует или падает, находится та или иная психология и направление творчества. Для историка литературы важна классификация не самых состояний развития класса, а форм психики, вызывающих тот или иной вид творчества.

Можно наметить 5 основных категорий классовой психики в зависимости от социального состояния класса:

а) спокойное настроение довольства своим классовым бытом и средой (идиллии, Ричардсон, Уитмен, „Садик вишневый" Шевченко);

б) увлечение классовым идеалом (песня о Роланде, утопии);

в) психология борьбы, противопоставления себя другим и критика классовых противников (отрицательное отношение аристократии к 3-му сословию—начиная с Ульриха фон Гуттена и автором шекспировских драм до Габриэля д'Аннунцио);

г) психология идеализации минувшего и сознательный уход от реальной жизни (характерно для начала упадка класса. Пример—романтизм в Германии; в новое время—произведения типа Роденбаха);

д) психология самокритики, идеализации чужого, неопределенного бунтарства и дегенерации (это—развитие наивысшего индивидуализма, нападки на „мещанскую" жизнь, стремления к неясным идеалам, бунт для бунта, увлечение искусством для искусства; это—психология гибнущих классов: мелкого мещанства, аристократии).

5. Специфический характер истории человеческого духовного творчества.

Для правильного анализа всех особенностей духовного творчества недостаточно указанной выше схемы. Нужно еще принять во внимание особенный характер условий самого создания литературных произведений.

Продукты духовного творчества не есть просто „значки" или ненужная сама по себе „надстройка", а особые орудия человеческой деятельности, на-ряду с другими орудиями, материальными. Они составляют часть способов производства и, как таковые, делаются участниками экономического и социального развития. В процессе разделения труда, в создании этих идеологических орудий и в управлении ими специализируется так называемая интеллигенция. В зависимости от социальных отношений, каждый класс выделяет свою интеллигенцию, проникнутую ее психологией и выявляющую ее интересы; таким образом создается целый ряд классовых интеллигенций.

Фактическими творцами литературных произведений (направлений, школ и т. п.) являются различные группы интеллигенции с той или иной психологией. От этого зависит сила и значение того или другого литературного течения в обще-литературной жизни данной эпохи.

Смены литературных направлений и школ зависят от: а) изменений в общественном положении разных интеллигентских групп и изменений во внутреннем социальном укладе этих групп и б) от изменений в формах классового сознания (см. указанные выше 5 категорий класс. психики). От этого зависит, отстаивает ли данная интеллигенция свои идеалы и вкусы, или утрачивает равновесие и, так сказать, отказывается от себя, т.-е. „деклассируется".

Как результат распада целого ряда когда-то сильных классов и групп (аристократии, крестьянства, мелкой буржуазии), в новое время мы имеем большое количество деклассированной интеллигенции, утратившей связь со своим классом и начавшей „служить" иным идеологиям.

Для полного понимания подробностей творчества писателя необходимо принять во внимание особенные факты его жизни, его характер, и вообще нужен индивидуально-психологический анализ. Но все это в связи с указанными выше общественными факторами.

6. Значение влияний и заимствований в литературном творчестве.

Факт влияния одного автора или культуры на других, возрождения целых минувших эпох и забытых авторов не нарушает общей формулы, а лишь свидетельствует, что те, кто подчинились влиянию, уже имели в этом потребность, что они сами создали бы в случае надобности что-нибудь подобное.

Продукты духовного творчества, как уже готовые орудия данного рода, могут служить разным эпохам и классам, подвергаясь иногда лишь незначительным переменам.

7. Значение экономически-социального закона с научной точки зрения.

Значение этого закона в том, что он стремится охватить все исторические явления. Если будут установлены явления, которые в него не входят, только тогда она подлежит пересмотру и изменениям.

Другая книжка, написанная также на украинском языке:

Б. Якубський. „Соціологичный метод у письменстві". (Социологический метод в литературе).

Содержание этой книги следующее:

1. Связь литературы с жизнью. Зависимость ее от социально-экономических условий. Отражение этой зависимости на литерат. произведениях.

2. Роль географической среды, гениальности, литерат. влияний и традиций. Теория взаимодействия материальных и идейных факторов.

3. Анализ зависимости литературных явлений от социально-экономических условий.

4. Историко-литературные методы. Ход развития науки истории литературы. Связь прежних методов с методом социологическим.

5. Формальный метод в литературе. Использование его „чистым эстетизмом".

6. Проблема содержания и формы. Социологический подход к ней. Безраздельное единство содержания и формы. Обязательность анализа формы.

7. Социологический анализ формы литературного творчества.

8. Диалектичность социологического метода. Широкое его понимание. Литературное произведение как живой организм. Достижения социологического метода в истории литературы.

Переходим ко 2-му вопросу общего характера—к вопросу об отношении к социологическому методу других методов. Здесь придется говорить почти исключительно о формальной школе, так как, по справедливому замечанию Л. Троцкого, „единственной теорией, которая на советской почве за эти годы противопоставляла себя марксизму, является формальная школа искусства".

Указанные 2 украинские книжки касаются этого вопроса, в особенности интересный материал дает Б. Якубський (см. 5—8 главы). Среди русских исследователей и литературных критиков, стоящих на позиции марксизма, наибольшее внимание формальному методу уделяет группа сотрудников Леф'а (журнала левого фронта искусств), возглавляемая В. В. Маяковским.

Уже в 1-м № „Лефа" была напечатана небольшая статья О. М. Брика: „Так называемый „формальный метод". Это своего рода манифест формалистов, приемлющих марксистскую точку зрения.

В тон этому манифесту, в программном предисловии 1-го № „Лефа“ мы читаем обращение к формалистам из „Опояза“ (общество изучения поэтического языка). „Опоязовцы! Формальный метод—ключ к изучению искусства. Каждая блоха-рифма должна встать на учет. Но бойтесь ловли блох в безвоздушном пространстве. Только рядом с социологическим изучением искусства ваша работа будет не только интересной, но и нужной“.

Взгляды „Лефа“ более подробно развиты в 3-м № журнала в статьях Г. Винокура и А. Цейтлина.

Г. Винокур. Поэтика. Лингвистика. Социология (Методологическая справка). („Леф“, № 3).

А. Цейтлин. Марксисты и „формальный метод“. („Леф“, № 3).

Обе эти статьи написаны в защиту так назыв. „формального метода“ изучения литературы.

„Нужен ли формальный метод в его „опоязовском“, наиболее чистом, виде марксистам? Безусловно, нужен. И именно в его принятии и лежит очередная задача методологии марксизма и единственная возможность для марксистского метода стать научным“ (А. Цейтлин). Изучение литературы сводится к 2-м основным задачам: 1) необходимо кропотливое изучение поэтического стиля, так как стиль и составляет существо литературно-художественного творчества и 2) „необходимо осмыслить стиль художественных произведений социологически“. При данном состоянии науки истории литературы очередная задача—1-я. Лишь после того, как литературные факты будут описаны и достаточно изучены, можно будет приступить ко 2-й задаче, к социологическому их истолкованию. Преждевременные попытки синтезирования неизученных явлений („формально-социологические обобщения“)—бесплодные „налеты“.

А. Цейтлин нападает на попытки преждевременных, по его мнению, социологических обобщений, сделанных В. Л. Львовым-Рогачевским („Очерки по истории новейшей русской литературы“), В. М. Фриче („Очерки по истории западной литературы), В. Ф. Переверзевым („Творчество Гоголя“ и „Творчество Достоевского“).

Кроме статей обще-теоретического характера, „Лефовцы“ дают образцы научно-обоснованного, по их мнению, социологического анализа поэтических приемов. Это статьи С. И Арватова: „Контр-революция формы“—о Валерии Брюсове (1-й № „Лефа“) и „Речетворчество“—по поводу „заумной“ поэзии (2-й № „Лефа“).

Кроме статей футуристического „Лефа", проблема формально-социологического анализа литературы затрагивается в статье Л. Троцкого о формальной школе и марксизме:

Л. Троцкий.—Литература и революция.

Статья Л. Троцкого „Формальная школа и марксизм" из сборника „Литература и революция" направлена не против формалистов из „Лефа", а против главы формальной школы, Виктора Шкловского, высказавшегося в кн. „Ход коня" против марксистских воззрений на искусство.

Л. Троцкий признает ценным изучение формы, так как „поэта делает поэтом то, как он высказывает свои мысли и чувства". Он допускает даже, что до известной степени словесная форма активна и действует на замысел писателя.

Но „основная пружина поэтического словосочетания — предвзятая художественная идея, понимаемая в самом широком смысле: и как точная мысль, и как ярко выраженное чувство, личное и социальное, и как смутное настроение".

Л. Троцкий решительно возражает против „чистого формализма", который „объявляет сущностью поэзии форму, задачу свою сводит к анализу этимологических и синтаксических свойств поэтических произведений, подсчету повторяющихся гласных и согласных, слогов, эпитетов", игнорируя социально-психологический подход, который только и осмысливает работу над словесным материалом.

Переходим к 3-му вопросу, чрезвычайно существенному для судеб школьной словесности, к вопросу о ценности литературы. Если литература всегда была идеологическим орудием в классовой борьбе, если литературное наследство носит на себе печать своего феодально-буржуазного происхождения, то нужны ли современной школе писатели, хотя бы и классики, не стоящие на позиции революционно-пролетарского строительства?

Вопрос о ценности старой литературы был поставлен еще в 1918/19 г., в связи с организацией пролеткульта. В период споров о буржуазном наследстве были напечатаны в журнале „Пролетарская культура" статьи А. Богданова, изданные потом отдельной книжкой:

А. Богданов.—Искусство и рабочий класс.

„Душой художественного произведения, говорит Богданов, является то, что называют его „художественной идеей". Это его замысел и сущность его выполнения, или задача и принцип ее

решения. Какого же рода эта задача? Как бы ни смотрел на нее сам художник, но в действительности она есть всегда задача организационная. И притом в 2-х смыслах: во-первых, дело идет о том, чтобы стройно и целостно организовать некоторую сумму элементов жизни, опыта; во-вторых,— о том, чтобы созданное таким образом целое само служило орудием организации для некоторого коллектива". Конечно, произведение искусства социально и по материалу, и по назначению: оно суммирует опыт жизни класса и, вместе с тем, является орудием организации этого класса.

Но дело в том, что великие произведения искусства ставят организационные вопросы в таких общих схемах, что они „сохраняют силу и для нынешней жизни, и для пролетариата, как класса".

А. Богданов дает интересный анализ „Гамлета" Шекспира, чтобы показать, какое значение для нас имеет организационная задача, поставленная великим художником: „раздвоение между стремлением к счастью, любви и гармонической жизни — и между необходимостью вести мучительную, суровую, беспощадную борьбу". Правда, это раздвоение дается и разрешается в рамках чуждого нам общества, но дело марксистской критики, социологического анализа в том и заключается, чтобы показать „историческое значение чуждой организации жизни и мысли". „Раз это сделано, нет опасности поддаться влиянию чуждого типа организации; знание о нем превращается в одно из драгоценных орудий для создания своего".

В 1923—24 г. вопрос о культурном наследстве встал с еще большей заостренностью.

Отрицательное отношение к буржуазному искусству нашло себе выражение в тезисах, принятых Ц. К. Всероссийского Пролеткульта от 25 мая 1923 г. „Буржуазное искусство, говорилось в одном из тезисов, действует на психику расслабляюще, приучает к созерцательной пассивности, прививает массам навыки, привычки, вкусы, идеологию,— выгодные господствующим классам".

В таком же тоне высказываются о литературе те марксисты, которые группируются около журналов „Леф" и „На посту". Правда, и те и другие не отрицают прежней литературы целиком. „На посту" считает необходимым „изучение великих буржуазно-дворянских писателей прошлого" (4-й № журнала).

Футуристы из „Лефа" отказываются от своего лозунга 1912 г.: „сбросить Пушкина, Достоевского, Толстого с парохода современности", так как... „Классики национализировались. Сейчас для

150.000.000 классик—обычная учебная книга. Что ж, мы даже можем теперь эти книги, как книги, не хуже и не лучше других, приветствовать, помогая безграмотным учиться на них" („В кого вгрызается Леф?", „Леф", № 1).

Но, вместе с тем, и „Леф" и „На посту" решительно подчеркивают классовый субъективизм прежней литературы.

„Литература прошлых эпох была пропитана духом эксплоататорских классов". Поэтому необходимо „бороться с теми стародумами, которые стоят в благоговейной позе, без достаточной критической оценки, перед гранитным монументом старой буржуазно-дворянской литературы и не хотят сбросить с плеч рабочего класса ее гнетущей идеологической тяжести" („На посту").

„Леф" обвиняет прежнее искусство в пассивном „жизнепознании", в „фиксировании отложившегося быта", что расслабляет психику человека, приучая его к пассивной созерцательности: настоящее, футуристическое искусство—„искусство жизнестроения", т.-е. „реализация той воображаемой, но основанной на изучении, антитезы, в выявлении которой заинтересован завтрашний день".

Иную оценку получил вопрос о литературном наследстве в статьях Л. Троцкого (см. его статьи в сборнике „Литература и революция" „Пролетарская культура и пролетарское искусство", „Партийная политика в искусстве", „Искусство революции и социалистическое искусство"), в книге В. Полянского „На литературном фронте", в статье А. Лежнева „Пролеткульт и пролетарское искусство" („Красная Новь", 1924 г. № 2, 3) и, в особенности, в статьях А. Воронского:

А. Воронский. Искусство, как познание жизни и современность (из сборника „Искусство и жизнь").

Полемизируя с марксистами из „Лефа", и „На посту", подчеркивающими классово-субъективный характер литературы, А. Воронский говорит по преимуществу об объективной ценности искусства, как познания жизни.

„Подлинный художник... в головокружительном вихре жизни своим художественным оком, своим слухом, своим „нутром" схватывает то, мимо чего мы проходим... Черты, свойства, рассеянные, разбросанные кругом, он собирает воедино, выделяет характерное. Так создается в воображении жизнь конденсированная, очищенная, просеянная,—жизнь лучшая, чем она есть, и более похожая на правду, чем реальнейшая реальность".

„Как и наука, искусство дает объективные истины; подлинное художество требует точности, потому что имеет дело с объ-

ектом, оно опытно"... „Художественное познание может быть объективным и точным, как любая научная дисциплина".

„Верно, что в сферу искусства легче вплетается субъективизм, чем в иные научные дисциплины, ибо речь идет о чувствах человеческих, но здесь различие не качественное, а количественное. В политическую экономию, социологию, психологию такой субъективизм вторгается тоже очень сильно. И даже еще неизвестно, где его больше: в искусстве ли или в этих точных дисциплинах. Основная задача, однако, не в этом, а в том, чтобы субъективизм, идеология, публицистика не искажали художественных созданий писателя, чтобы субъективные настроения соответствовали природе объекта.

А. Воронский не отрицает того, что „сознательно или бессознательно ученый и художник выполняют задания своего класса... и рассматривают бытие сквозь психологическую классовую призму". „Но в числе заданий, которые класс обязывает выполнить ученого и художника, главнейшее сводится к точному опытному познанию жизни, поскольку это необходимо для данного класса".

Верно, что „художник—сын своей эпохи и класса", но отсюда не следует, что „всякое художество насквозь пропитано узко-классовым субъективизмом". Ошибка критиков „На посту" в том, что они неправильно понимают теорию классовой борьбы. Надо говорить не только о классовой борьбе, а об обществе, как особом организме, развивающемся в условиях этой борьбы, прогрессирующем и накапливающем материальные и духовные ценности; поэтому только и можно говорить о преемственности культуры, переходящей от одного класса к другому, в той части культуры, которая имеет объективное значение. Признавая высокую объективную ценность искусства, как познания жизни, А. Воронский иначе расценивает и современных беллетристов и классиков, чем то делают критики „На посту" и „Лефа". Для него „Грибоедов, Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Толстой, Тургенев и т. д.— поэты и писатели дворянского класса", но, вместе с тем, и „воистину великие художники" (на вопросе о классиках А. Воронский останавливается в статьях: „О хлесткой фразе и классиках" и „На перевале", в том же сборнике „Искусство и жизнь").

При чтении в высшей степени ценных статей А. Воронского, следует иметь в виду следующее замечание автора:

„Читатель конечно заметил, что здесь намеренно, с особой заостренностью, подчеркивается объективный, так сказать, точный момент в художестве и оставлены в стороне другие значитель-

ные вопросы, связанные с теорией искусства: вопросы о сознательном и бессознательном творчестве, о вдохновении, о форме и т. д. Для такого заострения есть достаточно серьезные основания. В наши дни вопрос об искусстве, как о точном познании жизни, имеет не только теоретический, но и глубоко практический характер; мы вступаем в такую общественную полосу, когда, кроме агиток, следует подойти к серьезному художественному познанию действительности".

Заканчивая обзор марксистского материала по общим вопросам литературы, необходимо указать книгу:

„К вопросу о политике РКП в художественной литературе".

Это—стенограмма Совещания, созванного Отделом Печати ЦК РКП по вопросу о позиции партии к различным течениям современной литературы.

ПОСОБИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ.

Если словесник обратится к поискам руководства по истории русской литературы XIX в., где бы марксистская точка зрения была достаточно выдержана, он испытает большие затруднения.

Объясняется это, прежде всего, тем, что только недавно марксистский анализ стал применяться в изучении отдельных писателей, и нужно, очевидно, выждать время, когда строго-научная аналитическая работа будет проделана по отношению ко всем основным проблемам историко-литературной эволюции, для того, чтобы можно было говорить о синтетическом курсе истории русской литературы, хотя бы в пределах XIX и XX в. в.

Другая причина отсутствия строго-социологического (в марксистском смысле) историко-литературного руководства—неразработанность методологических вопросов, вследствие чего точка зрения у некоторых исследователей отличается большой неясностью, расплывчатостью.

Так или иначе, мы имеем лишь „опыты" или „очерки", только попытки марксистского обзора историко-литературных явлений в России XIX—XX в.в.

Это:

1. Н. И. Коробка. Опыт обзора истории русской литературы, часть III. Эпоха реалистического романа.

2. П. С. Коган. Очерки по истории новой и новейшей русской литературы, I—III т. т.

3. Евг. Соловьев. (Андреевич). Очерки из истории русской литературы XIX в.

Его же. Опыт философии русской литературы.

4. В. Львов-Рогачевский. Новейшая русская литература.

К этому можно присоединить еще 2 работы, имеющие характер эскизов и охватывающие лишь известный период развития русской литературы:

5. В. Шулятиков. Восстановление разрушенной эстетики. (Сборник: „Очерки реалистического мировоззрения").

6. И. В. Егоров. Общественность в русской художественной литературе XIX в.

Не будем останавливаться на „Очерках" П. С. Когана, ввиду того, что они хорошо знакомы каждому словеснику.

Едва ли есть надобность много говорить о работах В. Шулятикова и И. Егорова.

„Восстановление разрушенной эстетики" В. Шулятикова, дающее анализ литературных явлений 80—90 годов, от Гаршина до М. Горького, представляет собой, по словам самого автора, „критику идеалистических веяний в новейшей русской литературе" и потому написано в довольно полемическом тоне.

Книжка Егорова делает попытку высказать ряд положений о марксистском исследовании литературы с тем, чтоб иллюстрировать их обзором творчества русских писателей.

Но этот обзор обнаруживает чрезвычайную невыдержанность у автора в пользовании социологическим методом, почему книгой Егорова нельзя пользоваться как пособием марксистским. (См. отзыв об этой книге у П. С. Когана в „Печати и революции", 1923 г., № 1).

В большей степени внимание словесника останавливается, кроме „Очерков" Когана, на книгах Коробки, Андреевича и Львова-Рогачевского. А. Коробка начинает свой „опыт обзора" с установления социальных корней реализма в литературе. Признав, что „реализм в искусстве является обыкновенно в те эпохи, когда руководящая роль в образованности принадлежит не аристократическому, а так называемому среднему слою общества" (у нас — средне-дворянская разночинская интеллигенция), А. Коробка следит далее за тем, каким социальным содержанием наполняется этот реализм в творчестве русских писателей: Гоголя, Тургенева, Гер-

цена, Гончарова, Достоевского, Л. Толстого, Салтыкова, Островского, Некрасова, А. Толстого и Майкова. Социальное содержание творчества ставится в непосредственную связь с принадлежностью писателя к той или иной социальной группировке, с его идеологией, а с другой стороны, с эволюцией самой общественной среды. Для А. Коробки существенное значение имеет 1-е, т.-е. личность писателя, почему биографическим сведениям уделяется довольно большое место.

„Опыт" А. Коробки — популярно написанный учебник для школ и самообразования, глубиной марксистского анализа не отличается, но, несомненно, дает некоторые материалы для установления социологической точки зрения.

Две книги Евг. Соловьева (Андреевича) вызывают у читателя смутное впечатление своей методологической неясностью. Эта неясность чувствуется в особенности в „Очерках из истории русской литературы XIX в."

Здесь проходят 2 ряда совершенно различных принципиальных взглядов на литературу, между которыми трудно установить монистическую связь:

С одной стороны: „Основная идея русской литературы — религиозно - нравственная и основана на сознании святости человеческой личности и человеческой жизни вообще". „Идея, что литература служит обществу и его нравственному совершенствованию, заставляла наших писателей особенно чутко прислушиваться к голосу своей совести—этого главного вдохновителя барской эпохи нашего литературного творчества". „Во имя той религиозно-нравственной сущности, которая заключена в человеке и делает для него невозможным пользоваться себе подобными, как орудиями и средствами, шли чудно-красивые отказы нашей интеллигенции" и т. д.

С другой стороны: „Эта превосходная, исполненная гуманности литература 40-х годов была барской". „При переходе от литературы 40-х к литературе 60-х годов вы чувствуете такую разницу в тоне, идеях, настроениях, что, если бы не звено—Белинский, вы бы сказали, что имеете дело с литературой другого народа. Однако это—литература только другого класса общества. Идеалист и теоретик, барин 40-х годов уступил место интеллигенту — разночинцу" и т. п.

Эта двойственность идеологических построений автора в „Очерках по истории литературы" мешает, конечно, отчетливости литературного анализа.

Больше чувствуется социальная обусловленность идеологии литературного творчества в другой работе Евг. Соловьева: „Опыт философии русской литературы".

Здесь также говорится о „господствующей идее и воле" литературы, при чем особенный характер русской литературы усматривается в „аболиционизме, т. е. в борьбе с рабством во имя свободы человеческой личности и ее „достоинства", но проявление этой идеи и жизнь литературы показаны „в необходимом развитии", т.-е. в условиях общественной эволюции и смены классовых группировок. Особенное значение для выяснения приемов социологического анализа у Евг. Соловьева имеет начало 3-й главы в „Опыте": „Классовое самосознание в русской литературе", где автор высказывает свое понимание классовой психологии писателя.

Евг. Соловьев называет метод своей книги—диалектическим. „Он состоит в разъяснении тех противоречий, развитие которых обусловило органический рост нашей литературы".

„1-е, основное противоречие" было противоречие между литературой в целом и государственной властью; наши писатели были оппозиционно настроены по отношению к государственному порядку, чем и объясняется „освободительный" характер литературы XIX в. „Затем идет ряд противоречий внутри самой литературы". „Прежде всего мы видим группу идей и настроений, выросших и формулированных в дворянский период нашей литературы, который длится вплоть до 60-х годов... Наступает „буря и натиск" 60-х годов: во главе литературы становится разночинец, слишком, однако, слабый и слишком лишенный общественной почвы, чтобы надолго удержать за собой позицию; но он все же вносит в литературу определенное хотение, определенную волю... Наступает эпоха 70-х годов; это прежде всего отрицание отрицания, т.-е. нигилизма, борьба с ним, стремление к религиозному мышлению, т.-е. к признанию таких нравственных ценностей, которые дороже самой жизни... По своим социальным основам литература 70-х годов „опять дворянская, барская („герой эпохи—кающийся дворянин")... Так намечает Евг. Соловьев основные социально-идеологические вехи в истории русской литературы.

В большей степени, чем указанные книги Евг. Соловьева, отвечает требованиям марксистского метода „Новейшая русская литература" В. Львова-Рогачевского. Автор считает „большой ошибкой рассматривать русскую литературу вне времени и пространства, оторвав ее от среды, от борьбы классов. Она изменялась

вместе с изменением социального состава общества. Поместное дворянство постепенно уступало свои позиции новым группам, приходили разночинцы, буржуа, пролетарии, и каждый класс, овладевая властью, налагал печать своего духа на историю общественной мысли, на историю художественных форм, стилей, идеалов".

„В зависимости от смены социальных групп и точек зрения", Львов-Рогачевский делит историю русской литературы на четыре основных периода:

„1-й период (до 60-х годов.) связан с крепостной Россией, с дворянской усадьбой, с дворянской культурой, с писателем и его героем из дворянского гнезда.

2-й период (60—70 годы) связан с пореформенными отношениями, с крестьянской избой, с писателем разночинцем и кающимся дворянином, с героем-отрицателем и героем-народником.

Оба периода развертываются на фоне деревенской России.

3-й и 4-й периоды—новейшая русская литература — намечаются на фоне городской России. Он связан не с властью земли, а с властью капитала. Главными деятелями являются писатели города; их герои—горожане...

3-й период является продолжением 2-го, обозначившего еще в 1855 г. вступление России на путь капиталистического развития. Только теперь буржуазные формы выступают отчетливо резко на ярком фоне городской, промышленной жизни, теперь расплываются неопределенные фигуры разночинца—то интеллигентного пролетария, то мещанина—уступая место буржуазной интеллигенции с буржуазной идеологией. 3-й период обозначился в начале 80-х годов и продолжался до 2-й половины 90-х годов.

4-й период резко обозначился с 1896 г. и продолжается до наших дней; он связан с расцветом промышленности, выступлением рабочих и обострением борьбы классов и в городе, и в расслоившейся деревне, связан с революциями 1905 г., 1917—1921 г.г. Буржуазного разночинца, мечтающего о „культуре", об устойчивом буржуазном быте, о европейском правопорядке, о яркой индивидуальности, сменяет писатель, враждебный особняку; против мещанства, против буржуазной идеологии ведется непримиримая борьба"...

Наметив в краткой схеме пути развития новейшей русской литературы, В. Львов-Рогачевский ставит своей задачей проверить схему на фактическом материале русской литературы от 80-х годов до наших дней.

Если принять во внимание, что целью автора было показать, как „каждый класс, овладевая властью, налагал печать своего

духа" не только „на историю общественной мысли", но и „на историю художественных форм и стилей", то совершенно ясно, что задачу можно было выполнить лишь приблизительно.

Социология художественных форм и стилей—проблема, мало разработанная в науке, и В. Львову-Рогачевскому приходилось опираться на то немногое, что в этой области уже сделано.

От общих обзоров по истории русской литературы перехожу теперь к монографиям и статьям, посвященным анализу творчества отдельных писателей.

Заранее оговариваюсь, что я отнюдь не имею в виду дать исчерпывающего перечня литературно-критического материала. Я хотел бы выделить из него то, что, по моему мнению, имеет более или менее значительную ценность в марксистско-методологическом отношении.

Меньше всего можно указать марксистских статей о Пушкине и Лермонтове. Представляют некоторый интерес: 1) статья Н. А. Рожкова „Тридцатые годы", помещенная в журнале „Современный мир" 1916 г. XII кн. и 2) глава о Пушкине и Лермонтове из книги проф. Исаева: „Основы социологии". Статья Н. Рожкова говорит о расслоении русского землевладельческого дворянства в 30-е годы XIX века и об идеологии разных групп; среди группы либералов находят свое место Пушкин и Лермонтов. Проф. Исаев останавливается на этих писателях, чтобы иллюстрировать свои рассуждения о влиянии экономики на идеологию и на литературу. И тот и другой исследователи ограничиваются общими замечаниями и сколько-нибудь полного анализа литературного творчества Пушкина и Лермонтова не дают.

Интересные страницы о Пушкине можно найти в статье Г. В. Плеханова: „Литературные взгляды В. Г. Белинского": в 6-й главе этой статьи Г. В. Плеханов дает социологическое оправдание взглядам Пушкина на искусство, выраженное им в стихотворении „Чернь".

О творчестве Гоголя лучшая работа, несомненно, принадлежит В. Ф. Переверзеву.

В книге „Творчество Гоголя", так же как и в других работах: о Достоевском и Гончарове, В. Ф. Переверзев руководствуется следующими принципами:

1) при изучении творчества писателя наибольшее значение имеют „не биографические и исторические экскурсы, а прежде

всего само произведение художника, тот мир картин и образов, который развертывается в них. Критика должна стать ближе к художественным произведениям, войти в более интимное общение с ними, глубже всмотреться во внутреннюю их жизнь и внешнее строение и возможно меньше ходить вокруг да около".

Это внимательное, медленное чтение, это индуктивное, исследовательское изучение ставит перед собой две цели:

2) 1-я цель изучения — „понять творчество писателя, как тело, своеобразно организованное, с своеобразно организованной психологией, как объективное бытие, выражение которого складывается из материальных элементов стиля и объективно данных образов... Обнаружить глубокую связь и взаимную обусловленность всех частей творчества писателя, его внутреннюю логику и органическую стройность—вот основная цель".

3) 2-я задача — исследовать связь творчества с социальной средой, обрисовать его, как продукт определенной социальной группы, как яркое эстетическое воплощение жизни некоторой социальной ячейки".

Гоголь, в глазах В. Ф. Переверзева, — великий мастер-художник мелко-поместной среды, „сумевший поразительно удачно отразить в форме и содержании своих творений—форму и содержание жизни этой среды".

Проследив эволюцию творчества Гоголя, В. Ф. Переверзев приходит к выводу, что это творчество сложилось под влиянием двух стихий: исторической—казацкой и социальной—поместной, при чем вторая стихия, идущая от реальной жизни, действовала неизмеримо сильнее первой. В дальнейшем В. Ф. Переверзев показывает, как столкновение этих стихий и относительная их сила сказалась на всех особенностях гоголевского творчества: на его стиле, композиции, пейзаже, жанре, портретах, на изображении эмоций и характеров.

Творчество Гончарова и Тургенева не нашло себе достаточно полного научного истолкования в марксистской критике (не считая указанных выше общих обзоров истории литературы).

Лучше в этом смысле обстоит дело с Гончаровым.

Мы имеем опыт социологического анализа творческого наследия Гончарова" в статьях В. Ф. Переверзева „К вопросу о социальном генезисе творчества Гончарова", („Печать и Революция", 1923 г., кн. 1-я и 2-я) и в статье о Райском („Вестник Социальн. Акад.", № 5).

В изучении этого писателя В. Ф. Переверзев пользуется тем же приемом исследовательского чтения текста, аналитической работы над художественным материалом, каковым приемом он пользовался и в изучении творчества Гоголя.

Пока он останавливается лишь на „Обыкновенной истории" и „Обрыве" и подвергает героев романов, Александра Адуева и Райского тщательному социально-психологическому анализу.

Анализ приводит В. Ф. Переверзева к выводу о неправильности обычного, трафаретного взгляда на Гончарова, как „художника помещичьей Руси, художника отмирающего старого барства"; если судить по роману „Обыкновенная история", этот взгляд, сделавшийся „школьной формулой", не соответствует действительности.

Александр Адуев и Райский оказываются представителями не провинциального поместного дворянства, а зажиточного купечества, усвоившего элементы чуждой, дворянской романтической культуры.

Статьи В. Ф. Переверзева—эскизы, введение в исследование творчества писателя. Но и это ценно, так как дает словеснику точку зрения и метод, которые он может попытаться применить в школьном изучении Гончарова.

В более беспомощном положении окажется словесник, подойдя к Тургеневу.

Кроме общих и довольно суммарных обзоров творчества Тургенева в историко-литературных очерках Коробки, Когана и Евг. Соловьева, можно указать еще статью В. В. Воровского (П. Орловского): „Базаров и Санин", из сборника „Русская интеллигенция и русская литература".

В. Воровский применяет „метод социально-психологического анализа общественных формаций в их последовательной исторической смене" и останавливается на следующих 3-х вопросах: 1) кем был Базаров? 2) как развивалась интеллигенция от Базарова до Санина? 3) кто такой Санин? Статья В. В. ценна тем, что дает довольно отчетливую картину эволюции разночинской интеллигенции и выясняет социальные корни Базаровского „нигилизма".

Поэзия Н. А. Некрасова нашла себе блестящее истолкование в статье Г. В. Плеханова: „Н. А. Некрасов".

„Поэзия и вся изящная литература предшествовавшей Некрасову общественной эпохи, говорит Г. Плеханов, была у нас преимущественно поэзией высшего дворянского сословия".

„Экономическое развитие расшатало основы крепостного порядка и выдвинуло на историческую сцену целый слой образованных разночинцев". „Некрасов и явился поэтическим выразителем этой эпохи нашего общественного развития".

Г. Плеханов останавливается почти исключительно на „содержании", на идейных мотивах поэзии Некрасова.

Материалы для социально-психологического анализа формы некрасовского творчества можно найти в книге П. Н. Сакулина: „Н. А. Некрасов". О Некрасове смотри также: 1) Л. Каменев, „Суровые напевы", 2) В. Полянский, „Некрасов" и 3) В. Львов-Рогачевский, „2 эпохи" (Журн. „Образование", 1908 г., 3 книга).

Гений Л. Н. Толстого, естественно, вызвал многочисленный ряд откликов в марксистской критике, но большинство их рассматривает Л. Толстого как мыслителя в его отношении к марксизму и социал-демократии. Лучшая в этом смысле, по глубине анализа, работа принадлежит Л. И. Аксельрод (Ортодокс). (Л. Н. Толстой. Сборник статей).

Марксистский анализ идеологии Л. Н. Толстого мы находим у Г. Плеханова (сборник „Статьи о Л. Толстом") и у В. И. Ленина (сборник „Памятка", изд. „Нов. Москва").

Для В. И. Ленина Л. Толстой—„зеркало русской революции": „Противоречия во взглядах Толстого—отражение тех противоречивых условий, в которые поставлена была историческая деятельность крестьянства в нашей революции".

Во всех этих статьях художественная сторона творчества Л. Толстого почти не затрагивается.

Ввиду недостаточной разработанности творчества Л. Толстого с марксистской точки зрения, полагаем, что словеснику приходится довольствоваться лишь элементами социологического изучения великого писателя, какие можно найти, кроме указанных статей и общих историко-литературных обзоров В. Львова-Рогачевского, Евг. Соловьева, П. Когана и Коробки, также в статьях критиков—не марксистов, как Писарев („Промахи незрелой мысли", „Старое барство") и Овсянико-Куликовский („Л. Толстой").

Эти статьи Писарева и Овсянико-Куликовского дают материалы для социально-психологического анализа, и, как материалы, могут быть использованы с необходимыми оговорками.

В лучшем положении оказывается Ф. М. Достоевский.

Здесь мы имеем исследование В. Ф. Переверзева—„Творчество Достоевского".

Автор стремится рассматривать творчество Достоевского вне зависимости от писательской идеологии, как социально-обусловленный художественный организм.

Указав отличие Достоевского от Пушкина и всей дворянской литературы и частичное сходство с Гоголем по содержанию и стилю, В. Ф. Переверзев переходит к анализу композиционных приемов, языка и характеров Достоевского („двойников", „своевольных" и „кротких").

На основании этого анализа, делается вывод о Достоевском, как о поэтическом выразителе деклассированной мелко-буржуазной интеллигенции.

О Достоевском см. также небольшую статью А. В. Луначарского: „Достоевский, как художник и мыслитель" („Кр. Новь", 1921 г., № 4).

Для изучения Гл. Успенского имеется статья Г. В. Плеханова: „Наши беллетристы-народники. Гл. Успенский".

Это, вероятно, лучшая из всех литературных статей Г. Плеханова, дающая ясное представление о его методологических приемах.

В творчестве Гл. Успенского Плеханов отмечает следующие особенности: 1) преобладание народнической темы (крестьяне и крестьянский быт), 2) слабость индивидуально-психологического анализа (вместо изображения личностей—привычки, взгляды и быт массы), 3) обилие публицистического элемента, авторских рассуждений, 4) слабость художественной отделки (отсутствие строго выработанного плана, невнимательное отношение к языку).

Объяснения указанных особенностей Плеханов ищет в психологии и идеологии той социальной группы (образованных разночинцев), к которой принадлежал писатель, а также в быте и психологии изображаемой им общественной среды: „сплошной быт" крестьянства, живущего пережитками натурального хозяйства, не мог дать материала для обрисовки индивидуальных характеров и для динамики рассказа.

Попутно Плеханов дает оценку народнической идеологии, противопоставляя ей идеологию рабочего класса.

Творчество А. П. Чехова мало изучено марксистской критикой.

Наиболее выдержанной по социологическому подходу следует признать статью В. В. Воровского (Орловского) „Лишние люди", из сборника „Русская интеллигенция и русская литература".

Как видно и из самого названия статьи, творчество Чехова захвачено лишь с одной стороны—со стороны образов „лишних людей".

Вместе с тем, автор расширяет свою задачу и, говоря о предках чеховских неудачников, уделяет ряд страниц Гаршину, Надсону, Новодворскому и др., как этапам в истории разночинцев и кающихся дворян.

Все же статья В. Воровского вводит в понимание социального генезиса чеховских „лишних людей", — „эпигонов культурно-народнического типа".

Полнее освещает В. Воровский творчество М. Горького — в статье „Из истории новейшего романа" (сборник „Русская интеллигенция и русская литература).

В. Воровский рассматривает идейную эволюцию М. Горького и в связи с этим делит его творческий путь на 4 фазы: 1) романтический индивидуализм „босяцких" рассказов, 2) критика интеллигентского мещанства, 3) идеализированное изображение передовых рабочих, 4) поворот к богоискательству. В общем, М. Горький—выразитель слабо-дифференцированной пролетарской массы, романтик, сохранивший в своей поэзии „налет романтизма и по сей день".

Манера композиции и письма у М. Горького вполне подчиняется его основному настроению: индивидуалистическому романтизму.

Из работ по М. Горькому следует отметить статью М. Неведомского: „М. Горький" (из книги: „Зачинатели и продолжатели"). Для М. Неведомского М. Горький—„дитя нового класса (пролетариата), который впервые учиняет активное вмешательство в жизнь нашей страны". У М. Горького—„городской пошиб восприятия действительности: более импрессионистская, подвижная психика, большая свобода от традиций и установленных рамок".

Небольшую статью о М. Горьком оставил нам Г. В. Плеханов: „К психологии рабочего движения" (сборник „За двадцать лет"). Плеханов дает анализ драмы „Враги" на фоне „освободительной борьбы пролетариата".

Переходя от классиков XIX в. к писателям последнего 20-тилетия и к современникам, надо сказать, что уже в силу своей близости к вопросам и настроениям сегодняшнего и вчерашнего дня, они не могли еще сделаться объектом строго-научного исследования.

Мы имеем ряд литературно-критических статей, беглых обзоров заметок и просто рецензий, из которых можно указать главнейшие:

1) О А. Блоке — а) Л. Троцкий. „Лит. и револ.", 3 гл.
б) П. Коган. „Литература этих лет", 4 гл.

2) О футуризме и В. Маяковском —
а) Л. Троцкий. „Лит. и револ.", 4 гл.

б) П. Коган. „Лит. этих лет", 9 гл.
в) Б. Арватов. „Синтаксис Маяковского" („Печать и революция", 1923 г., кн. 1).
г) Г. Горбачев. „Очерки соврем. русск. литер", 6 гл.

3) О Н. Клюеве, С. Есенине, П. Орешине—
а) В. Львов-Рогачевский. „Поэзия новой России. Поэты полей и городских окраин".
б) Его же. „Новокрестьянское творчество" („Книга для чтения по литературе").
в) Л. Троцкий. „Лит. и револ.", 2 гл.
г) П. Коган. „Лит. этих лет", 8 гл.

4) О пролетарских поэтах и беллетристах—
а) А. Воронский „Искусство и жизнь", гл. 1 и 4 (поэты: Герасимов, Александровский, Кириллов, В. Казин, Полетаев, Обрадович, Филипченко, Санников, А. Макаров, Дем. Бедный; прозаики: Ляшко, П. Низовой, М. Волков, А. Неверов, Ф. Гладков, Новиков-Прибой, Яровой, Чижевский).
б) В. Львов-Рогачевский. „Поэзия новой России".
в) В. Полянский. „На литературном фронте", гл. 1 и 2.
г) Л. Троцкий. „Лит. и револ.", 6 гл.
д) П. Коган. „Лит. этих лет", 2 гл. (о Дем. Бедном).
е) Фриче. „Пролетарская поэзия".
ж) И. Кубиков. „Рабочий класс в русской литературе", 15, 16, 17 и 19 гл.
з) Г. Горбачев. „Очерки", 7 гл. (о Либединском, Тарасове, Родионове и др.).

5) О так назыв. „попутчиках" и других современных беллетристах—
а) Л. Троцкий. „Лит. и револ.", 2 гл. (Пильняк, Вс. Иванов и друг.).
б) А. Воронский. „Искусство и жизнь", 2 гл. (Пильняк, Буданцев, Малышкин, Никитин и др.).
в) П. Коган. „Лит. этих лет", гл. 7 (Вс. Иванов, Сейфуллина и др.).
г) И. Кубиков. „Рабоч. класс в русск. литературе", 18 гл. (Яковлев, С. Семенов).
д) Г. Горбачев. „Очерки", 2, 3, 7 гл. (о Пильняке, Эренбурге, Сейфуллиной др.).

Библиографические указания, сделанные мной до сих пор, касались изучения отдельных писателей или историко-литературных курсов.

Но, с проведением в жизнь новых программ ГУС'а, для словесника приобретает существенное значение вопрос о подборе литературно-критического материала по признаку тематическому.

Говорить о деталях, о распределении материала по отдельным пунктам обществоведческой схемы, едва ли возможно, во-первых, потому что схемы имеют примерный характер, и конкретизация их в известных пределах будет зависеть от условий данной школы, а во-вторых, марксистская критика едва ли сможет осветить все частные вопросы.

Приходится ограничиться классификацией тех марксистских пособий, которые можно было бы взять за основу при разработке 2-х стержневых тем 1-го концентра школ 2 ст.: город (рабочие, буржуазия, интеллигенция) и деревня (крестьяне, помещики).

Для 1-й темы: „Город"—можно указать следующие пособия:

1) И. Кубиков. „Рабочий класс в русской литературе".

(В связи с историей рабочего класса в России, рассматривается отражение отдельных ее этапов в литературе от „Рыбаков" Григоровича до „Порыва" Яковлева).

2) В. Воровский. „Из истории новейшего романа" (М. Горький).

3) М. Неведомский. „М. Горький".

4) Г. Плеханов. „К писхологии рабочего движения" („Враги" М. Горького).

5) Коробка. „Мужик и рабочий у новейшего писателя" (В. Вересаев) „Образование", 1903 г., № 1.

6) Статьи В. Львова-Рогачевского, А. Воронского, В. Полянского, Л. Троцкого, П. Когана и В. Фриче—О пролетарской поэзии и беллетристике (см. о них выше).

7) И. Кубиков. „Бытовое и вечное в пьесах Островского".

8) В. Полянский. „А. Н. Островский".

9) Берлин. „Буржуазия в русской художественной литературе" „Нов. жизнь", 1913 г., № 1.

10) В. Кранихфельд. „М. Е. Салтыков" (Ист. русск. литер. XIX в., изд. „Мир", т. 4). В статье, среди других вопросов, затрагивается тема: Салтыков и буржуазия.

11) В. Воровский. „Лишние люди" (эволюция разночинской интеллигенции).

Для 2-й темы: „Деревня".

1) В. Переверзев „Творчество Гоголя".

2) Отдельные главы о деревне Тургенева, Некрасова, беллетристов-народников, Бунина, Чехова—из истор.-литературных обзоров В. Львова-Рогачевского, Коробки, Евг. Соловьева, П. Когана.

3) Г. Плеханов. „Наши беллетристы-народники".

4) Он же „Н. А. Некрасов".

5) В. Кранихфельд. „Пореформенная деревня в русской беллетристике: Некрасов, Гл. Успенский, Л. Толстой." („В мире идей и образов").

6) А. Богданович. „Мужики Чехова". (Сборник „Годы перелома").

7) О литературном отображении революционной деревни и о крестьянской поэзии см. указанные выше статьи из сборников: Л. Троцкого „Литература и революция", А. Воронского „Искусство и жизнь", П. Когана „Литература этих лет" и В. Львова-Рогачевского „Поэзия новой России" и „Ново-крестьянское творчество".

Этими указаниями я заканчиваю свой обзор.

В заключение, мне хотелось бы сказать следующее:

Противники социологического метода в школьном преподавании литературы обычно говорят, что, при неразработанности марксистской методологии и при отсутствии необходимых пособий, преподаватель рискует поспешностью выводов, злоупотреблениями и тем, что называется вульгаризацией науки. Не вернее ли, поэтому, остаться при прежнем, уже оправданном наукой и педагогической практикой?

Необходимо согласиться с тем, что марксистский метод стал применяться к изучению литературы сравнительно недавно, почему много литературных явлений еще не получило достаточного марксистского освещения.

Верно и то, что преподавателю в анализе литературного творчества приходится пользоваться марксистским методом на свой страх и риск.

Но ведь и другие методы, называющие себя научными, хотя бы метод формальный, находятся не в лучшем состоянии; готовых выводов они дают еще менее.

Ценность метода—не только в его достижениях, но и в его соответствии общим требованиям современной науки об обществе.

В этом смысле марксистский метод ценен тем, что он указывает словеснику правильные пути.

Что же касается злоупотреблений, то о них можно сказать словами Г. Плеханова:

„Мне скажут, пожалуй, что критик, берущийся за определение социологического эквивалента художественных произведений, легко может злоупотребить своим методом. Я это знаю. Но где же тот метод, которым нельзя было бы злоупотребить? Его нет и быть не может. Скажу больше: чем серьознее данный метод, тем нелепее те злоупотребления им, которые позволяют себе люди, плохо его усвоившие. Но разве это—довод против серьозного метода?

Люди много злоупотребляли огнем. Но человечество не могло бы отказаться от его употребления, не вернувшись на самую низкую стадию культурного развития".

И вот, чтобы оградить себя от злоупотреблений, нам, словесникам, необходимо обратиться к основоположникам марксизма и пройти серьозную социологическую школу.

Только это, по моему убеждению, сможет сделать нашу школьную работу и достаточно наукообразной и жизненно-действенной.

РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ II СТУПЕНИ

П. О. Афанасьев.

В последние полтора—два десятилетия русская школа не раз обращалась к вопросам о том, чем заниматься и как заниматься на уроках русского языка в так называемой средней школе. Когда речь шла об обучении правописанию или технике письменной речи, больших разногласий относительно содержания этих занятий или сомнений в необходимости их не возникало. Главнейшие разногласия и сомнения возникали по вопросу об изучении самого языка. Ставившееся на уроках так называемой грамматики изучение это или вызывало сомнение в необходимости его, или даже резко отрицательное отношение. Дело в том, что уроки грамматики сводились не к изучению языка, как известного явления социальной жизни, а к заучиванию разных грамматических терминов и уменью применять их при так называемом грамматическом разборе. Знание языка усвоялось не на уроках грамматики, может быть даже в большей мере вне школы, а уроки грамматики ставили своей задачей подведение полученных таким образом знаний под определенный ряд формальных требований грамматического разбора.

Ровно двадцать лет тому назад академик Шахматов в известной лекции преподавателям военно-учебных заведений ставил вопрос о том, нужно ли, должно ли в школе изучать родной язык. „Этот странный вопрос,—говорил он,—напрашивается сам собой уже потому, что теперешняя постановка преподавания в наших школах наводит на мысль, что изучение русского языка признано излишним, ибо, конечно, обучение правописанию, освещение некоторых грамматических понятий, наставление, как излагать мысли на письме, нельзя назвать изучением языка".

С тех пор русская дореволюционная школа переживала несколько частичных реформ в области преподавания языка, в связи с оживлением лингвистической науки и появлением осве-

жающих руководств для школы (Овсянико-Куликовского, Харциева, Ветухова, Лаврова и некот. других), а в самые предреволюционные годы имел место весьма важный в истории русской школы всероссийский съезд словесников в Москве. В ряде докладов по второй секции (преподавание языка) этого съезда поднимаются вопросы о пересмотре грамматического материала, изучаемого в средней школе, об объеме и характере грамматических сведений в младших классах, о старшем курсе русского языка в последних классах средней школы, о реформе школьного синтаксиса и целый ряд других вопросов, связанных с постановкой занятий по русскому языку в средней школе. В резолюциях этого съезда отмечено определенное стремление к обновлению преподавания грамматики в средней школе, в связи с оживившейся в последние годы работой в этом направлении как деятелей науки, так и практиков преподавания. Основное стремление участников съезда сводилось к замене формально-сухих грамматических упражнений научным изучением языка, научным в том смысле, что объяснение явлений языка не должно расходиться с основными положениями науки о языке, а тем более не должно противоречить научным данным, как это сплошь и рядом бывало в старой школе (нужно сознаться, что имеет место еще и теперь). Вместе с тем съезд определенно разграничивал в общей области занятий языком в средней школе разные стороны их: съезд рекомендовал учителю отдавать себе ясный отчет, чему он учит в разных областях тех школьных занятий, которые носят общее название „русский язык", а именно, он ясно должен различать в каждом данном случае, обучает ли он языку или правописанию, упражняет-ли он логические способности учеников или развивает их стилистические навыки: без этого невозможно ни ясно сознавать цели обучения, ни разумно выбирать методы.

В отношении методов различных видов занятий языком съезд принял ряд резолюций, актуальность которых не теряется до настоящего времени. В частности в отношении грамматических занятий съезд устанавливал метод „наблюдений над языком"; термин—удерживающийся и в ГУС'а программах.

Первые программы для „трудовой" школы революционной эпохи в отношении русского языка целиком отразили научную и методическую линию съезда словесников, но программы эти (1918 года) слишком перегружали школу грамматическим материалом. Следующие программы 1920—1921 годов—Наркомпроса („Родной язык в трудовой школе" отдельной брошюрой) и МОНО

(„Бюллетени“ и „Материалы“—отдельной же брошюрой) шли по той же, намеченной съездом, линии, но значительно сокращали материал программ 1918 года.

С изданием „Новых программ для единой трудовой школы“, выработанных научно-педагогической секцией ГУС'а, вопрос о занятиях языком ставится в совершенно новую обстановку—главным образом в методическом смысле. Понятно, что в отношении самого материала новые программы не имеют в виду какого-либо разрыва с той позицией, какая выявилась в упомянутых программах Наркомпроса (и МОНО). Вопрос идет именно о новой обстановке, в какой должны вестись занятия русским языком.

Поскольку ГУС'а программы, составлены по совершенно новому принципу (комплексности) сравнительно с предыдущими программами, постольку „русский язык“, переставая быть самостоятельным предметом преподавания, должен вязаться в общую систему проработки намечаемого программами материала. Но и увязываясь в общую систему, занятия языком должны ставить для себя цели и задачи, вытекающие из самой сущности этих занятий, т.-е. преподаватель в той же мере, как это указывалось и выше, должен отдавать себе ясный отчет в том, что он в каждом данном случае преследует: стремится ли он привить навыки правильного в орфографическом и стилистическом смысле писания, или развивает логические способности учеников; вырабатывает ли он навыки плавной, последовательной устной речи, или изучает самые явления речи—как устной, так и письменной.

К сожалению, в опубликованном выпуске программ, имеющих в виду лишь 1-й год II ступени, не только не дано каких-либо указаний на разрешение тех, других или третьих целей, но совсем отсутствуют указания о том, где и как должны ставиться занятия языком в школе II ступени. Лишь косвенные указания о том, что язык, „будет изучаться в связи с изучением конкретным того или иного предмета, как обществоведение и т. д.“, мы имеем в докладе М. И. Покровского (стр. 21 прогр.), а также в вводной записке к программе 1-го года II ступени, где говорится, что „литература важна с точки зрения обогащения языка учащегося“ (стр. 102). Там и здесь говорится и о привитии навыков устной речи: „Преподаватель русского языка, поскольку он будет следить за тем, чтобы ученики могли выражать свои мысли ясно, логично и последовательно, достигнет этого“ (Покровский). Чтобы учащийся научился применять имеющийся запас слов, нужны поводы для высказывания, привычка говорить“ (стр. 102).

Итак, о технике и навыках речи мы имеем хотя бы и косвенные указания. Но совершенно не находим указаний на то, „должно ли в школе изучать родной язык“ (странный вопрос, поставленный Шахматовым). Умолчание об этом едва ли может быть истолковано в том смысле, что программы считают совсем ненужным ставить занятия по „наблюдению над языком“. Если эти наблюдения поставлены в программу 3 и 4 годов обучения в I ступени, то нет оснований думать, что они явятся уже излишними в школе II ступени.

Итак, в занятиях языком в школе II ступени надо иметь в виду такие стороны: а) привитие навыков устной речи, с возможным соблюдением требований литературного произношения (орфоэпия); б) уменье правильно записать свою мысль в принятой системе правописания (орфография); в) выработка навыков литературного изложения своей мысли—в устной форме и письменной форме; г) развитие логических способностей в связи с анализом построения собственной и книжной речи; д) наблюдения над языком.

В дальнейшем я и укажу, какие достижения возможны в каждой из указанных сторон занятий языком, а равно и намечу мыслимый мною путь для этих достижений.

а) Навыки устной речи должны занять в современной школе чрезвычайно важное место. Если старая школа может быть характеризована как школа книжническая, то новая школа является школой живого — и в первую очередь — устного слова. Оканчивающий школу II ступени должен вынести из нее уменье выразить себя в слове: в постоянном столкновении с людьми ему на каждом шагу придется прибегать к этому гибкому орудию живого общения. Часто бывало и бывает по сию пору с прошедшими прежнюю книжническую школу, что „образованный“ человек, умеющий гладко выразить свою мысль в письменной форме, становится в тупик, если ему приходится выступить с двумя—тремя фразами перед собранием живых слушателей. Для будущего деятеля на-людях положение это решительно недопустимо. Он должен еще на школьной стадии своей подготовки к жизни выработать навык свободного выступления перед слушателями с своим живым словом.

Новая обстановка трудовой школы дает массу поводов к систематическим устным выступлениям. Прежде всего—вся организационная работа внутри школьного коллектива потребует умелого пользования живым словом: любое заседание бюро,

ячейки, группового или общего собрания выдвинет ряд жизненных, подчас животрепещущих вопросов, обсуждение которых может протекать плодотворно лишь при условии умелого пользования словом. Возьмем дальше научную работу в новой обстановке трудовой школы. Вместо книги, последовательно излагающей тот или иной „предмет" школьного изучения, новые программы выдвигают ряд тем, разработка которых потребует согласованного руководительства исследовательской работой учащегося со стороны ряда преподавателей („Комплексность на второй ступени требует согласованности планов отдельных преподавателей"). Учащийся ставится не перед книжной формулировкой готовых знаний, а перед рядом вопросов и фактов, которые ему предстоит разрешить, оформить, обобщить, сделать вывод... Но он не одинок с своей работой: школа не культивирует одиночек в работе, а закладывает привычку коллективной работы. Отсюда—тройки, кружки, клубные собрания, конференции. Без организаторского слова не обойтись и здесь.

Как организационные, так и научные кружки, собрания явятся не только поводом для высказывания, но и школой устной речи. Если руководителем по существу разрабатываемого вопроса явится соответствующий специалист-преподаватель, то техникой устных выступлений должен руководить преподаватель русского языка. И прежде всего (пользуясь указанными поводами для речевой деятельности), словесник должен научить учащихся овладению разговорной формой речи: „подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге" — утверждает проф. Л. В. Щерба (см. сборник „Русская речь", стр. 132). Разговорная форма речи предполагает непременное участие всех разговаривающих или собеседующих в смысле взаимообщения, а не является простым высказыванием по-очереди: могут быть случаи, когда совсем невысказывавшийся принимал более активное участие в собеседовании, чем выступавший в порядке очереди оратор. Представляя из себя развитие поступательными этапами вперед одной идеи—мысли, разговор-собеседование втягивает всех участников в ход этого развития. Но можно, оставаясь в стороне от этого хода, вклиниться выступлением, которое отнюдь не явится поступательным этапом вперед, а может дать некоторую задержку или даже тормоз в развитии темы-беседы. Отсюда—уменье слушать, связывать высказываемое, а потом, если нужно, и принять участие в продвижении темы вперед. Уменье принять участие в беседе, сводящееся прежде всего к уменью слушать и связывать, не столько

увеличит говорливость, сколько сократит ее. Разве редки случаи, когда мы на собраниях затрачиваем вдвойне-втройне количество времени только потому, что высказывающиеся, не умея слушать других и связывать, топчут вопрос на месте и тормозят развитие темы.

Следующая форма устной речи — монолог — выступление с законченной речью. Те же поводы для организационных и научных собраний дадут место и этой форме речи. Представляя из себя значительную композиционную сложность, предполагая уменье в определенном порядке компонировать речевые единицы, монологические выступления требуют определенной подготовки. Но подготовка эта отнюдь не должна сводиться к предварительному оформлению самых речевых единиц: она выразится в продумывании плана, в подборе материала, в группировке его и т. д.

Ставить ту и другую работу—по разговорно-собеседовательной и монологической речи можно и прямо и косвенно. Прямо—организуя и направляя дискуссии и выступления. Косвенно—анализируя то и другое: отмечая удачи и промахи, намечая меры к устранению последних и усилению первых. Словесник должен будет использовать опыт выступлений, вообще всякой речевой работы не на своих только уроках. Выработав у учеников привычку слушать себя и других, следить за речью своей и других, школа даст учащимся в руки средство к дальнейшему совершенствованию речевой своей деятельности.

В связи с постановкой работы по развитию устной речи стоит вопрос о привитии навыка к правильному литературному произношению. В местностях нелитературно-произносящих едва ли возможно осуществление всех требований орфоэпии. Думается, что школа не может ставить своей задачей, например, переделку оканья на аканье (но познакомить с системой акающего произношения она должна), как не может, да и вряд ли должна ставить задачей искоренить местные диалектические особенности в произношении. Конечно, наиболее резкие из них, вроде цоканья, чоканья, яканья исчезнут сами собой под влиянием книги и литературного произношения учителя. Что особенно приходится рекомендовать, так это борьбу с мертвым порождением книжного произношения, вроде что (вм. што), конечно (вм. канешно), его (вм. ево), даже ея (вм. ее), окончаний кий чий, хий, (вм. кый, чый, хый) и т. п.

б) В отношении усвоения орфографических навыков писания программы ГУС'а не диктуют каких-либо свое-

образий в методических приемах и не вносят каких-либо изменений в выработанные методической литературой и практикой последних лет приемы. Единственно, что должно быть подчеркнуто в связи с комплексным характером новых программ, это необходимость постоянного связывания правописных навыков со всякого рода письменной работой, вытекающей из проработки материала любого комплекса и любой темы. Этим путем будет достигаться методико-педагогическое требование объединения в один комплекс, именуемый орфограммой—слуховых, рече-двигательных, зрительных и рукодвигательных образов, ассоциированных с живым представлением содержания того, что преобразуется в письменные образы. Всякого рода специально-тренировочные упражнения, будь это даже прославленное Лаем списывание с письменного текста, меньше будут достигать цели именно благодаря отсутствию живой связанности с прорабатываемым и перерабатываемым в письменную речь конкретным материалом.

в) При выработке навыков устного и письменного изложения своих мыслей нельзя ограничиваться орфоэпической правильностью произношения слов и орфографически-правильным записыванием их. То и другое наилучшим образом достигается в соединении с навыком литературного изложения своих мыслей в устной или письменной форме. Говоря об усвоении орфоэпических навыков, уже приходилось отмечать требования литературного языка: но это касалось больше произносительной стороны. В данном же случае имеется в виду композиционно-стилистическая сторона. Методика выработала целый ряд приемов, постепенно ведущих к усвоению литературного стиля в изложении. Обычный путь—от подражания литературным образцам к опытам самостоятельного творчества. Но новая обстановка работы, создаваемая программами, ГУС'а толкает скорее на обратный путь—от собственного опыта к корректированию его литературными образцами. Оба момента—подражательный и свободно-творческий—в методике литературного изложения останутся, но их соотношение изменяется по сравнению с методикой старой школы. Новые программы рекомендуют в особенности развить работу около газеты: они указывают на прием составления коллективных корреспонденций в „Бедноту." В большей степени, конечно, будет использована собственная газета (стенная), а также и журнал.

Являясь отправным приемом—развитие собственного творчества вокруг газеты—поведет в дальнейшем к соотношению его

с творчеством писателя, произведения которого читаются и анализируются в классе. Работа около художественного произведения будет стимулировать собственное литературное творчество, значительно отличное по своему характеру, содержанию и форме от указанных выше видов письменного творчества. Параллельно газете в связи с такой работой возникнет литературный журнал или альманах. Здесь на-ряду с подражательными в литературно-стилистическом смысле работами будут иметь место опыты собственного литературно-художественного творчества.

С другой стороны, научно-исследовательская работа, ведущаяся вокруг проработки тем того или иного комплекса, дает обильнейший материал и ряд поводов для письменной переработки его. Достаточно просмотреть программы по обществоведению или естествознанию, чтобы натолкнуться в любом из поднимаемых здесь вопросов на уместность, а то и необходимость письменной формулировки наблюдений или обобщающего синтеза проделанной работы. Здесь только встанет вопрос, в какое отношение может стать словесник к письменным работам, возникающим не на его уроках. Не говоря о том, что сами программы подчеркивают необходимость при осуществлении комплексности во II ступени сговоренности между преподавателями отдельных дисциплин, словесник может использовать работу учащихся, проделанную с другими преподавателями, в своих целях. Это не будет значить, что он должен перечитывать всю массу письменных работ, но при обсуждении того или другого технического приема письменного изложения, удачного или неудачного стилистического оборота, при устанавливании известных литературно-стилистических норм он может воспользоваться примерами из ученических работ по самым разнообразным поводам, при чем примеры эти, соответственно той или другой устанавливаемой норме, тому или иному типу рассматриваемого промаха, будуть приводиться самими учащимися.

г) Развитие способности к логически последовательному изложению своих мыслей достигается, конечно, не только в связи с постановкой занятий по развитию речи. Каждая проделываемая учащимся работа, ведущая к определенным сопоставлениям и связям с прежде проделанной работой, а в конечном счете к известному выводу, развивает и упражняет логические способности его. Но бо́льшую отчетливость получают, как ход и план развития мысли, так и самые промахи логические, если ход и развитие мысли найдет для себя письменное, следова-

тельно зрительно воспринимаемое выражение на бумаге. В таком случае легче и нагляднее проделать работу по анализу построения речи.

Такой анализ логически-связного и последовательного построения словесно-выраженной мысли очень удобно соединить с анализом стройки небольших законченных литературных образцов. Анализ плана взятого образца и оправдание той или иной последовательности частей произведения — обычный прием развития чутья логической последовательности и связности в изложении мыслей. Один пример для уяснения значения такой работы: всматриваясь в стройку стих. Кольцова „Лес", учащиеся, обычно, при внешнем взгляде на произведение намечают такой план — 1. Лес осенью. 2. Лес летом. 3. Лес осенью. Разбираем этот план: бросается в глаза совпадение в формулировке 1 и 3 части. В чем дело? Может быть у автора имеется такая разбросанность в рисуемых им картинах? Сравниваем первую и третью картины: обращая внимание на выражение „Где ж теперь твоя мощь зеленая?" в третьей части, устанавливаем перспективу, а анализируя содержание последних строф, приходим к выводу, что в третьей части не только рисуется картина леса осенью, сколько вскрываются причины, приведшие лес в столь унылый, печальный вид. Сопоставляя, далее, вторую часть с первой и третьей, находим, что в ней не дается картина настоящего, а она лишь оттеняет, по контрасту, унылый, грустный вид леса в настоящем. Таким образом первоначальное внешнее деление стихотворения на три части осмысливается перспективным расположением этих частей и внутренней связанностью их единым замыслом. Теперь надо суметь выразить эту перспективность и взаимную связность частей произведения в такой формулировке их, которая давала бы возможность охватить стихотворение в его целостности. Более детальный анализ каждой части в связи с установлением их соотношения приведут хотя бы к такой формулировке их:

1. Печальный, унылый вид леса.
2. Былая красота, мощь и величие леса.
3. Как лишился лес своей мощи и величия.

Так, анализируя построение собственной и книжной речи, всматриваясь в стройку произведения и приучаясь планировать и связывать собственные мысли при их изложении—приобретает учащийся привычку мыслить связно и излагать последовательно.

Все перечисленные до сих пор упражнения, имеющие целью привить навыки пользования речью, как „средством выражения мысли и чувства, переживаний и восприятий" (стр. 76 программ), находят для себя вполне определенное место в новых программах ГУС'а: есть прямые указания на необходимость и важность этих занятий. Но ограничивать занятия языком только этими видами упражнений в овладении языком, как „средством выражения мыслей" значило бы не охватить всего содержания языковых явлений. Языковед не может быть удовлетворен ходячим представлением о языке лишь как о средстве выражения мыслей и чувств: такое представление не учитывает того, что язык не менее необходим для самой организации понятий, что он есть неотъемлемая составная часть нашего мышления. Не только языковеда, но и педагога не может удовлетворить ходячее представление о языке. „Обычное утверждение, что язык есть выражение мыслей, содержит только половину истины и именно такую половинную истину, которая легко может привести к прямой ошибке", сказал Дьюи в своей „Психологии и педагогике мышления" (стр. 160). В этом обычном определении учтена лишь сторона практического или социального употребления языка. Школа не может ограничить свою задачу использованием только этой стороны в языковой деятельности поступающих в нее: речь их не двинулась бы вперед, если бы школа не ставила еще задачи „изменить привычки речи так, чтобы сделать их точными и гибкими интеллектуальными орудиями" (Дьюи, там же). Задача эта достигается тем, что, отправляясь от руководства устной и письменной речью учащихся, употребляемой первоначально для практических и социальных целей, работа по языку постепенно превращается в сознательное овладение языком, как орудием передачи знаний и помощи мысли. Такое сознательное овладение языком идет через путь—1) увеличения запаса слов учащихся, 2) превращения его терминов в более точные и ясные, 3) образования привычек последовательного мышления.

д) Но такое осознание языка возможно для учащихся при выполнении еще одной задачи в отношении языковых занятий—организации приемов изучения языка, наблюдений над языком.

Уже в самом начале я указывал, что наша лингвистическая наука и методика грамматических занятий за последние годы дали очень многое для возможности плодотворной организации только что указанной стороны в работе над языком в школе

Здесь мы должны подойти к явлениям речи, как к одним из тех проявлений окружающей жизни, именно социальной жизни, лицом к лицу к которым поставлен учащийся как наблюдатель и исследователь. В результате этих наблюдений и изучения у учащегося должно получиться объективное, реальное знание о языке, его фактах. И это знание не только расширит сферу представлений об окружающей жизни, но и будет способствовать овладению „точным и гибким интеллектуальным орудием,"—орудием мышления.

Какие же стороны языковых явлений подлежат наблюдению и изучению?

Я представляю себе в таких очертаниях объем прорабатываемых в школе II ступени знаний о языке и его явлениях:

а) Звуковые явления. Как мы говорим: устройство и работа речевого аппарата. Характеристика и классификация звуков русск. языка с точки зрения анатомо-физиологической. Ударение в слове, как фактор фонетических изменений. Влияние соседних согласных звуков на их изменения: явления уподобления и расподобления звуков. Явления смягчения согласных звуков.

Произношение и письмо: понимание различий между звуком и буквой, языком произносимым и письменным.

б) Форма в слове. Стройка слова. Формы словоизменения и словообразования: анализ современных новообразованных слов. Подбор слов по признакам форм их (формальная классификация слов русского языка).

Наблюдение над значениями, выражаемыми частями речи, и понимание различия группировок слов по формам их и по значению.

в) Словосочетание. Произносительное объединение слов в словосочетании. Предложение: члены его, определяемые по признакам форм слов.

ВЫВОДЫ И ОБОБЩЕНИЯ.

а) В отношении звуков:

Уяснение физиологических факторов, обусловливающих в настоящее время звуковые явления: чередование гласных, глухих и звонких согласных. Объяснение случаев чередования к, г, х—ч, ж, ш—ц, з, с справкой из истории звуков. Объяснение такой же справкой явления „беглости" о и е. Такое же объяснение неперехода „е" в „о" под ударениями перед твердыми согласными (вывод о Ъ и словах книжных церковно-славянского происхождения).

б) В отношении форм слов:

Понимание остатков форм звательного падежа, двойственного числа и некоторых старых падежных и глагольных форм.

СВЕДЕНИЯ О ЯЗЫКЕ.

Язык, как закономерно развивающееся явление. Изменение в языке его фактов: звуков, форм слов, значений слов.

Понятие о родстве языков: семейство языков. Русский язык и его место среди родственных.

Образование наречий: великорусского, малорусского и белорусского. Характернейшие особенности этих наречий.

Происхождение русского литературного языка на основе московского говора.

Живой язык и письмо. Понимание характера нашей орфографии и расхождение письма и произношения.

Материал этот может быть распределен по годам обучения таким образом: просмотр звуковых явлений, форм слов и словосочетаний отнесется к первым двум годам, а выводы, обобщения с краткими сведениями о языке следует отнести к 3 году школы II ступ.

Все наблюдения могут ставиться попутно: с одной стороны, с работой по выработке навыков речи (произносительных правописных, стилистических), а с другой стороны, в связи с чтением и анализом литературных произведений. Выводы и систематизирование добытого потребуют особых часов.

Фонетические наблюдения, связанные с усвоением литературного произношения, должны вскрыть анатомо-физиологические условия речевой работы. Здесь получат освещение вопросы: как протекает произносительная работа вообще (значение вдыхания и выдыхания—умелого распределения струи воздуха, значение пауз...)? Как произносятся отдельные звуки: какие части органов речи действуют при этом? Как именно действуют? В чем состоит различие гласного и согласного? Как произносятся отдельные гласные и согласные? — Отсюда естественная классификация звуков русского языка.

В связи с решением только что поставленных вопросов будет проведено сопоставление литературного и нелитературного произношения звуков (ч, щ, г): как научиться их литературному произношению?

Анализ общей произносительной работы поведет к уяснению анатомо-физиологической природы нашего ударения.

Встанут вопросы: все ли звуки отчетливо произносятся в слове? Какие произносятся отчетливо, а какие скрадываются (съедаются)? — Попробуйте произнести какое-либо стихотворение или прочитать отрывок из книги, отчетливо артикулируя каждый звук: что при этом испытываете? Целесообразно ли такое произношение? (Принцип экономии сил). Как же узнаем мы слова, скрадывая многие звуки в произношении? (Общий слуховой образ слова, спаянный ударением). — Отсюда наблюдение над гласными звуками передударными и послеударными. (Вывод о законе аккомодации—понятно, без термина—в работе речевого аппарата). Различия в артикуляциях „окающего" и „акающего" произношения: система литературного акающего произношения и вопрос о практическом усвоении этой системы для нелитературно-произносящих учащихся.

Проведя, далее, наблюдение над явлением так называемых сомнительных согласных (между прочим в связи с правописными навыками), сводим их к тому же закону приспособления речевого аппарата в его произносительной работе. Сопоставляя живые и книжные произношения (что и што, конечно и конешно и т. п.), устанавливаем законность (случаи расподобления соседних звуков) и литературность одних и исскуственность, под влиянием книги, других.

Все фонетические наблюдения приводят учащихся к пониманию различий между звуком и буквой, языком произносимым и письменным, к пониманию закономерности произносительных явлений, т.-е. языка живого, и условности языка книжного, получающего плоть и кровь лишь в живой произносительной работе. А это понимание — ключ к „выразительности" живого языка.

Понимание „выразительности" языка со стороны произносительной углубится на наблюдениях в связи с литературным чтением. Анализ произведения с произносительной стороны вскроет фонетическую сущность выразительной и невыразительной речи: наблюдения над явлениями звукописи (созвучания, ритма, рифмы...[1]) в художественном слове не только послужат к углублению художественной эмоции, но и научат подходить к написанному слову с точки зрения произносительной. Надо научиться читать

[1]) Обильный материал, хорошо подобранный, для подобных наблюдений словесник найдет в полезнейшем для него пособии М. А. Рыбниковой „Изучение родного языка".

не только глазом, но и ухом. Хорошо и при письме проверить себя ухом: от этого слово твое выиграет в своей выразительности.

Нечего и говорить о том, что анализ художественного произведения со стороны произносительной чрезвычайно уместно связать с упражнениями в выразительном чтении его. Оценка чтения в этом случае явится оценкой чуткости уха: приучив слушать другого, надо научиться и себя слушать в звуковом воплощении читаемого.

Оценка речи с произносительной стороны будет иметь место и в выступлениях по разным поводам в собраниях кружков, школьного коллектива и проч.: это еще с одной стороны углубит внимание к живым элементам слова.

Морфологические наблюдения вскроют учащимся закономерность в стройке слова: слово предстанет пред их взором не как случайное сочетание звуков, а как организованная группа звуковых единиц. Уяснение формы в слове, стройки его, скелета языка важно и для практического употребления языка: оно будет способствовать тому сознательному овладению языком, которое, как было уже указано выше, увеличивая запас слов учащихся, превращает их в отчетливые, ясные и точные орудия мысли. „Бесформенность языка смазывает и затемняет нашу мысль, и работа учащихся над уменьем ясно представить себе зависимость точности выражения мысли от правильности формы, от полного соответствия ее деталей подробностям самой мысли—есть глубоко воспитывающая и плодотворная работа", читаем мы у Алферова в его „Родном языке в средней школе". В самом деле, поставим, например, с учащимися наблюдение над такими оформлениями звуковых единиц в слове:

черн
чернь
черню
черный
черновой
черноватый
черноватенький
почерню
зачерню
подчерню
позачерню
черно
начерно и т. д.

Первые четыре звука (черн) в нашем ряде, не будучи оформленными, не составляют и слова, а потому и не влекут за собой какого-либо определенного представления. Каждое из остальных слов, будучи оформлено по разному, вызывает и разное значение, при чем именно деталям формы соответствуют подробности мысли. Установление такого именно соответствия мысли (значения) форме весьма важно и потому еще, что в связи с неправильно понятым „формальным направлением" в грамматике существует (даже у составителей учебников грамматики) стремление оторвать форму от значения. Как, например, в отрыве от значения определить форму в словах „стекло", „смело", „лай", „рой" и т. д.? Если первое слово в контексте вызывает у нас представление существительного, то оно распадается в нашем сознании на одни звуковые единицы (стекл—о), если — глагола, то на другие (с—тек—л—о). Тоже и во всех остальных и до бесконечности многих случаях.

Итак, важнейшая задача—проанатомировать слово, но не с тем, чтобы лишить его жизненности, а как раз наоборот—чтобы уловить условия жизнедеятельности языка [1]). А потом по анатомическим признакам легко будет подобрать слова по разрядам, классам. При чем, уяснив себе соотношение формы и значения в слове, учащийся не будет смешивать группировок слов по их формальным признакам с группировками их по признакам значения („беготня"—существ., но обозначает действие; „злюка"—тоже существ., но обозначает качество; „красота"—сущест., обозначает признак и т. д.).

---

[1]) Если нам неясна анатомия слова, оно и не живет для нас полной жизнью. Если я встречаю рядом слова—П о д о л ь с к, п о д о л, п о д л ы й, л а д о н ь,—то, не проанатомировав их, я отнесусь к ним, как к случайно рядом поставленным словам. Уловив же в них общую звуковую единицу—д о л (в последнем слове—через „длань—долонь"), я оживляю слова общностью значения—и передо мной встает живая картина работы мысли, так уяснившей себе встретившийся на пути предмет, явление, качество.

Великолепный подбор обильного материала для такой именно работы восстановления живого значения слова через анатомию его дает уже упоминавшееся пособие М. А. Рыбниковой „Изучение родного языка" в главах „Корень слова" и „Живое слово и его суффикс".

Впрочем, нужно сказать, что анатомированию подлежат в первую очередь такие слова, которые в сознании говорящего легко распадаются на составляющие их звуковые единицы (дом-ик, дом-ов-ой, дом-ов-нич-а-ть, без-дом-н-ый...), т.-е. слова с живыми словообразовательными единицами. Лишь потом, углубляя понимание формы в слове, в связи с уяснением смысла так или иначе встретившегося слова (в худож. произвед., в пословице и т. д.), можно вскрывать когда-то действовавшие в слове животворные формы.

Осмыслив слово со стороны его строения и поняв закономерность этого строения, учащиеся легко обнаружат пути появления новых слов в языке: новыми здесь будут не самые звуковые единицы (впрочем—в наше время появляются и такие случаи новообразований из сокращений слов—ГИС, ГУС, КУБУ и т. д.), а их новые, непривычные комбинации, возникающие, однако, вполне закономерно. Ребенок, создающий от существительного шалун глагол шалунить, объяснил нам появление „огнели" „омолнилось" и т. д. у новых писателей или „подфамилить" (бумагу) и т. п. в современных новообразованиях.

Осмыслить появление новых слов словотворческими наклонностями у детей сугубо интересно для учащихся: это возбудит их наблюдательность (и даже самонаблюдательность) и легче вскроет закономерность в новообразованных словах. „Детские речения,— говорит Чуковский о детском языке,—естественны. Они в высокой степени соответствуют требованиям языка. Для нас все слова уже готовы, скроены и сшиты, а голова каждого из нас—как бы оптовый склад таких готовых слов, магазин готового платья. А у детей это мастерская: ничего готового, все творится каждую минуту заново"...

Наблюдения синтаксические строятся на основе морфологических и фонационных наблюдений. Выделив в слове формы, служащие для словоизменения, мы наблюдаем наличие той или иной формы в зависимости от того или другого контекста. Мы устанавливаем, что самое сочетание слов в предложении возможно именно благодаря этим формам слов, названных, поэтому, синтаксическими (рыбак поймал рыбу; рыба поймана рыбаком).

Но берем такие предложения: „Здесь хорошо". „Гулять приятно". Связаны ли здесь слова? Будут ли эти предложения словосочетаниями по формам входящих в них слов? Что же дает нам право рассматривать их, как слова в связи, в речи, в предложении?—Очевидно только то, как мы их произносим. Ведь эти же слова мы можем, смотря по смыслу речи, произнести и так: „Здесь? Хорошо!" „Гуу-ляять! Прия-ятно!" Тогда, очевидно, слова уже не будут связаны в одно словосочетание, значит здесь уже будет не по одному предложению.—Итак, мы приходим к необходимости учитывать в наблюдениях под словосочетаниями момент фонационный.

Важное значение интонационного момента в словосочетании все более и более привлекает внимание исследователей к этой стороне синтаксического строя речи. Петерсон, напр., находит

возможным определить предложение, как „интонационное единство“ (см. его „Очерк синтаксиса русского языка“). А Сабанеев, рассматривая речь, как „жест рта, языка и дыхательных органов“, утверждает, что „не всегда синтаксис управляет интонацией, а с к о р е е, н а о б о р о т—интонация и мелодия речи деформируют фразу, придавая ее частям то или иное синтаксическое значение (сравни, напр., одну и-ту же фразу в повествовательной и вопросительной интонации)“. И далее он устанавливает ряд закономерных фонационных явлений в предложении (см. Л е о н и д С а б а н е е в „Музыка речи“, М., 1923 г.).

Направление внимания учащихся на произносительную сторону в словосочетании будет иметь и то важное в чисто практическом отношении значение, что таким путем легче будет осмыслена для них пунктуация в предложении (простом и сложном), не говоря о том, что будет укреплять навыки выразительного чтения и произношения. (Конечно, это не единственный путь усвоения пунктуации: в некоторых случаях придется опереться и на так называемый синтаксический разбор предложения.)

Что касается чисто формального анализа предложения, то здесь можно ограничиться различением формальной связи между словами (согласование, управление, примыкание), а также различением главнейших морфологических черт слов, являющихся в роли того или другого члена предложения (п о д л е ж а щ е е—именит. пад. существ. или заменяющей его части речи, д о п о л н е н и е—косвенные падежи существ., о п р е д е л е н и е—согласуемое в падеже, роде и числе прилагат. в широком его смысле, о б с т о я т е л ь с т в о—несогласуемое наречие—в широком его смысле, с к а з у е м о е—глагол в личной форме или прилагат. в краткой форме).

Наблюдение над типами предложений может также ограничиться различением в строении простого—нераспространенного и распространенного—и сложного предложений, без детализации в различении видов и степеней придаточных предложений. Поскольку наблюдения эти будут протекать в связи с чтением или стилистическими опытами самих учащихся, они не будут носить отвлеченного характера. А оживляемые при том же наблюдением над произносительной стороной различных типов предложений, занятия эти получат глубоко воспитывающее значение. [1])

[1]) Процитирую для иллюстрации такой пример из книги Рыбниковой „Работа словесника в школе“:

Отрывок из известного рассказа Л. Н. Толстого „Муравей и Голубка“:

То же обращение к произносительной стороне словосочетаний потребуется при наблюдении немалочисленных случаев так называемых неграмматических предложений, т.-е. таких, которые не имеют в грамматической форме выраженного сказуемого (N. N. даровит—N. N. даровитый; „Дрозд затосковал, дрозд загоревал"—„Дрозд горевать, дрозд тосковать" и т. д...). Ряд примеров с анализом их дан в моей книге: „Родной язык в трудовой школе". Ввиду того, что предложения этого типа имеют тенденцию к большему и большему распространению их не только в живой разговорной речи, но и в литературной—пройти молчанием мимо них нельзя. В наблюдении же над ними надо отметить особенность в произносительности их (особый характер интонации).

Выводы и обобщения, делаемые из ряда проведенных в течение первых двух лет школы II ступени наблюдений, будут направлены в сторону уяснения закономерности всех наблюдавшихся явлений. Здесь будут вскрыты физиологические, психологические и исторические факторы развития языка.

Так, уясняя явление чередования гласных и согласных, мы в одних случаях вскрываем факторы физиологические (явления аккомодации в работе речевого аппарата,—что отмечалось уже и в момент наблюдений), в других—факторы исторические: если мы говорим „страшусь", а не „страхусь", то не потому, что теперь мы не могли бы так сказать (говорим же мы „страхуюсь"), а по историческому наследию такого произношения; если мы говорим „печет", то не потому, что не могли бы сказать „пекет" (так и говорят в нелитературном произношении), а по тому же историческому наследию—и т. д.... Что же это за историческое наследие? Тут придется сообщить самые необходимые сведения из

„Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу; охотник ахнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела". А вот то же в одном сложном предложении: „Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть, но так как муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу, то охотник ахнул и уронил сеть, а голубка вспорхнула и улетела".

Подходя к тому и другому варианту рассказа со стороны произносительной, учащимся не трудно будет отметить ряд отдельных, законченных произносительных фигур в первом варианте—и одну музыкальную фигуру во втором. Расценивая то и другое чтение с точки зрения выражаемых каждым значений, наблюдатель легко уловит повествовательный характер первого и объяснительный — второго: первый вариант дает порядок последовательности, второй вскрывает порядок зависимости явлений. Отсюда—первый вариант удобно укладывается в строй простых предложений, а второй требует иной, сложной формы предложения, где была бы показана зависимость одних явлений от других.

истории звуков для объяснения подобных случаев в современном произношении, в особенности в сопоставлении, как это только что сделано, с так называемым нелитературным произношением.

Из сопоставления таких произношеиий, как перст и напёрсток, крест и крёсный, ветхий и вётошь, бытие—и бытьё и т. п., делаем вывод, что е в одних и тех же условиях звучит по разному в зависимости от того, передает ли оно заимствованное церк.-славянское произношение или русское. Тот же исторический фактор должны усмотреть учащиеся в сохранении звучания е вместо ё в словах цвет, свет и т. п., имевших когда-то особый звук (еще надавно передававшийся через особую букву ѣ).

Так же привлечением данных из истории языка мы приведем учащихся к пониманию некоторых остатков старых форм (глаза, рукава... сахару, горох у в род. пад., в лесу, в углу и т. д.). Наличие таких форм, как разов, рублев в просторечии и даже местов, яблоков объясним действием закона аналогии (психологический фактор).

В итоге всех указанных занятий языком у учащегося к концу первого концентра курса школы II ступени должна получиться та сумма знаний о языке, какая указана выше в виде результативного обобщения „сведений о языке".

НЕОБХОДИМЕЙШАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.

Отсылая за подробностями в указаниях литературы по отделу занятий языком к моему „Путеводителю по вопросам преподавания родного языка", изд. 3-е, 1924 г., где пособия разгруппированы по отделам и даже вопросам, я укажу лишь необходимейшие и актуальные пособия—применительно к потребностям намечаемого здесь материала для занятий языком в школе II ступени.

А. Пособия научные:

1. Ушаков. Краткое введение в науку о языке.
2. Пешковский. Русский синтаксис в научном освещении.
3. Он же. Школьная и научная грамматика.
4. Петерсон. Очерк синтаксиса русского языка.
5. Истрина. Руководство по истории русского языка.
6. Дурново. Повторительный курс грамматики русского языка.

Б. Пособия методические:

1. Афанасьев. Родной язык в трудовой школе. Издание „Работн. Просвещения", 1924 г.

2. Рыбникова. Изучение родного языка.

3. „Русский язык в школе", сборник статей, под редакцией Д. Н. Ушакова.

4. Пешковский. Наш язык, ч. I и II.

5. „Родной язык в школе", научно-педагогический сборник, под ред. Лебедева, вышло 6 книг.

6. Петерсон. Пособие для преподавателя русского языка.

О ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ.

А. Д. Гречишникова.

„Плетение словес"—так на одном из собраний словесников были охарактеризованы письменные работы современного учащегося. „Наши дети не умеют владеть ни устным, ни письменным словом"—зачастую приходится слышать от людей, ведущих сейчас работу в школе.

И в действительности, кто из преподавателей русского языка не борется со словами „значит, так сказать, собственно говоря?" Кто не ведет ужасающей статистики на общих детских собраниях, вечерах и т. д., когда в течение 5—6 минут юный оратор употребляет 52 раза слово „значит"? Это в устной речи. Не лучше и в письменной.

Иногда читаешь, читаешь произведение автора и не знаешь что здесь:

„проза или стих,
или букв столпотворенье,
или слов набор простых"?

Современные дети, заразившись широкой общественностью, часто пишут потому, что нужно выпустить номер стенной газеты, пишут, чтобы заполнить словесным материалом пустые гранки. Этот наспех сработанный материал, неграмотный ни по содержанию, ни по форме, в чтении родит еще бо́льшую неграмотность, приучает бессмысленно читать.

Где же причина зла? Мне кажется, что она—в недостаточно четкой организации дела. Нужно, чтобы учитель, да особенно учитель - словесник, отказался от мысли, что дети по его „предмету" пишут „сочинения" на определенные темы, а все, что кроме этого—его не касается, это дело ячейки, клуба, но не уроков родного языка.

Темы для письменных работ—жизнь учащихся в ее широких полотнах общественности и в ее узких моментах личных переживаний. Но эти темы должны быть вправлены искусной

рукой в нужную раму. Пишут не только для того, чтобы научиться писать, но и для того, чтобы передать другим читающим свои знания и наблюдения. Тогда кончаются уроки, где на две—три данных темы ученики пишут обязательную работу. Пишут все время, каждый к определенному сроку, который диктуется целью—вечер, собрание, очередной номер газеты и т. д.

Это усложняет работу учителя, он должен очень четко следить за отстающими, подленивающимися (такие всегда найдутся!), не выпуская никого из поля своего зрения, но это же дает возможность создать и необходимую индивидуализацию в работе учащегося. Каждый берет в меру сил, умений. Нужно только учителю верно знать, где, в какой области данный учащийся себя мало проявил, указать ему путь к большему выявлению себя, помочь найти тему. При такой постановке дела ненавистная тетрадь с сочинениями упраздняется, заменяясь рабочей тетрадью, где учащийся пишет то, что его интересует, что ему близко и дорого. Нет „уроков" в форме обязательных письменных работ, от которых хочется отделаться поскорее, потому что есть свое, более близкое и увлекающее. Происходит перестановка—своя жизнь, ее закрепление в письменном слове, выходит из тьмы в поле зрения учителя, который должен все время расширять рамки зачастую узкой жизни учащегося, а письменная обработка письменного материала в виде докладов, рефератов, отчетов, подчиненных определенным темам, переходит со своих передовых позиций в обоз.

Откуда брать темы?

Взрослому, работающему около детей, необходимо иметь большую чуткость ко всем явлениям общественной жизни, так как каждое из них имеет свое отражение в детской среде. Найти форму этому выражению, помочь иногда до конца его полному выявлению—дело учителя.

Подросток часто барахтается в передовых статьях газеты, в разговорах о каком-либо событии общественной, литературной жизни, найти себя во всем этом не хватает сил. Взрослый знает больше, видит шире и глубже—он должен помочь.

Вспоминается, как дети переживали смерть Ленина. Митинги, газеты, журналы, посещение Дома Союзов, многотысячная толпа, траур, наполнивший весь СССР, Красная площадь, гудки и стрельба в одно время,—является потребность самим отразить это переживание, чтобы додумать его до конца. Можно и должно поставить задачу—создать сборник, выпустить очередной номер жур-

нала, газеты, посвященной В. И. Ленину. Работа объединит несколько школьных групп, не будет замкнутости в своей среде одной группы, где дети часто очень близко знают друг друга. Найдутся такие участники общей работы, которые никак не смогут поставить темы для своей работы,—учитель должен иметь наготове запасные темы. Давая их, он не настаивает на обязательности выполнения, но указывает лишь путь в работе. Иногда достаточно вопроса-темы, как встречаешь ответный замысел работы.

Когда составлялся сборник, посвященный смерти Ленина, я, для затруднявшихся в выборе темы, поставила вопрос—„почему при опускании гроба В. И. Ленина были гудки фабрик?“ Большинство из детей сами были на Красной площади, слышали гудки—можно полагать, что думали или говорили потом на эту тему. Пусть в обработке пережитого будет момент, когда взрослый поставит автора на определенный путь, дальше подросток пойдет сам, полноценной самостоятельности работа его от этого не потеряет.

Кроме таких событий общественной жизни, врезающихся остро в современность и многое в ней вскрывающих, есть целый ряд общественных праздников, дней, отмечаемых данной школой (юбилеи и памятные школьные дни, общественные праздники), иногда отдельной школьной группой. Все они дают темы, меняющиеся в зависимости от целого ряда условий, как возраст пишущих, окраска события, его место в современности (если это событие общественного порядка).

К числу удобных для использования словесником дней-тем можно отнести всякого рода годовщины школы, кружка, журнала и др., юбилеи отдельных работников школы, выпускные дни школьных групп,—это в рамках школы. Выходя из них,—революционные памятки — праздники, юбилеи, празднуемые за стенами школы (писатель, общественный деятель и др.), дни, посвященные культурно-общественным начинаниям, как „день леса“, „день единой трудовой школы“, „день матери и ребенка“ и др.

Мир школьный и внешкольный дает огромное разнообразие тем, начиная от широких, объединяющих школу, кончая иногда личной жизнью учащегося.

В школе одни охотно отражают ежедневное рабочее настроение, другие дают это отражение в творческом преображении, уходя совсем за пределы всех окружающих рамок. Две струи одного потока детской жизни нужно вводить в подходящие русла,

давая им итти параллельно и расти в своем движении и в ширину захвата, и в глубину течения.

Где же школьная работа, где же необходимые сочинения, доклады, рефераты, отчеты? Конечно, в идеале, они должны быть настолько слиты с интересами детской жизни, чтобы необходимость постановки учителем этих тем, обязательных для проработки в письменном виде, отпала. Но это не всегда удается по ходу работы. Разбирая отдельный вопрос, вы расчленяете его на подвопросы, которые и прорабатываются группой в три—пять человек учащихся. Как закрепление их проработки, получается доклад в письменном виде, сумма докладов освещает взятый для обработки вопрос. В этой работе небольшим коллективом перед учителем вплотную встает ученик во всей его индивидуальности. Группа, работая в области определенного вопроса, специализируется и углубляет по мере своих сил разработку взятого вопроса, научаясь распределять работу друг между другом и в целом приводить ее к одному знаменателю. Сделав такую прочную работу, группа выделяет докладчика и, так как весь класс был разбит на ряд групп, каждая с особой темой,—разбираемый вопрос становится интересным для всех, ведь он пополняет один, общий, вопрос, интересующий в данный момент весь класс. Такие доклады можно ставить при разборе темы, как, напр., „Фабрика", „Труд фабрично-заводского рабочего и кустаря", „Крепостная интеллигенция" и др., к которой учитель подбирает отдельные произведения, при разборе отдельного крупного произведения, иногда целого автора.

Особенно увлекательно для учащихся работать над такими докладами, когда темы их освещаются со стороны нескольких дисциплин: обществоведение и русский яз., география и русский язык, обществоведение и физика и другие комбинации. Мне пришлось участвовать в такой работе одной школьной группы подростков, когда, проработав в нескольких разрезах вопрос о технике, оказалось возможным устроить цельный урок, на котором были доклады по этим разным на первый взгляд дисциплинам, объединенным одной темой.

Так, обществоведом был поставлен вопрос для доклада „Машина и рабочий", словесником—„Поэзия машины в стихах Герасимова", физиком—„Виды машин".

Возможны и другие соседства в разработке одного общего вопроса-темы. Так, например, у обществоведа был проработан вопрос „Современная деревня". Возможно объединение в ряде

докладов по нескольким предметам, как обществоведение—„Формы общественной жизни в современной деревне", русский яз.—„Словесные портреты общественных деятелей современной деревни", преподаватель гигиены—„Санитарные условия в жизни современной деревни".

Здесь необходим сговор преподавателей данной группы, необходимо, чтобы группа имела организатора — взрослого из среды преподавателей, который всегда в курсе всех дел своей группы. Темы для проработки должны даваться, по возможности, так, чтобы вопрос освещался с разных сторон. Выбор темы, объединяющей несколько предметов, необходимо проводить очень обдуманно, чтобы при сближении отдельных дисциплин выигрывало общее, но не страдало бы частное.

Совершенно естественным объединителем служит экскурсия, которая проводится с участием нескольких преподавателей. Здесь очень богатые возможности для письменных работ, проще подойти к освещению вопроса с разных точек зрения в силу большой конкретности и разнообразия материала детских наблюдений.

Так, отправляясь в экскурсию в Ольгово, бывшее имение Апраксиных по Савеловской ж. д., группа ставит себе ряд заданий, по которым и разбиваются участники экскурсии. Во главе каждого задания стоит взрослый - преподаватель определенного предмета. Намечаются следующие темы: обществоведом—„Ольгово—совхоз Яхромских фабрик", „Ольгово—крепостная усадьба", словесником—„Ольгово—музей дворянского быта", „Картинки из прошлой жизни Ольгова", „Портреты современных управителей Ольгова", „Пейзажи Ольгова", естественником—„Парк Ольгова, как искусственное насаждение". Конечно, группа проходит цикл экскурсий, общий для всех. Затем, разбиваясь на подгруппы, ведет свою специальную работу по взятому вопросу. Совершенно естественно при отчете объединение тем около одной, которая явится стержнем.

На долю преподавателя-словесника приходятся не только доклады по кругу вопросов своей области, как это происходит, например, в биологии, но и отражение как школьной, так и широкой общественной жизни. Словесник должен научить детей грамотно откликаться на вопросы дня, углублять понимание на первый взгляд текущей и ничем не связанной жизни. Слово должно явиться фактором закрепления и понимания всего происходящего около подростка и в нем самом. Уменье взять слово во всей его полновесной значимости и скомбинировать ряд слов

наиболее убедительно для данной цели, это—большая и сложная задача. Решив ее к концу школы, подросток овладеет нужными ему формами письменной речи, у одних это будет протокол, у других—художественный рассказ, стихи, каждому в меру сил и запросов.

Каковы могут быть формы письменных работ?

Словеснику важно, чтобы учащиеся вполне овладели читаемым текстом. Основное, с чего и начинается овладение произведением, углубления его понимания,—разложение целого произведения на ряд интересующих в данный момент вопросов. Для разложения целого необходимы опорные пункты—цитаты. Несомненно, это в начале работа устного порядка. Но для того, чтобы научить делать выписки, цитаты по интересующему вопросу, нужно эту работу дать в письменном виде.

Оправдывая ее, как письменную, придайте ей вид календаря, справочника по какому-либо вопросу. Так, разбирая повесть „Черноземье" П. Низового, я поставила перед учащимися, еще плохо владеющими текстом произведения, задачи: 1) составьте календарь природы по повести „Черноземье" и 2) составьте календарь революции по этой же повести.

Еще раньше группой был составлен календарь года по народным приметам. Облеченный в возможную художественную форму, он был укреплен на стене класса, доставляя многим из учащихся большую радость соответствием погоды на улице с отмечаемой в календаре. Когда была взята в руки книга „Черноземье", работа над составлением календаря природы пошла с большим оживлением. Сделать эту работу по указанной книге очень удобно, повесть вся вправлена в раму пейзажа, замкнутого в круговорот года. Неизбежно, группа, составлявшая этот календарь, не могла обойти композиционного значения пейзажа в повести, его места в художественном впечатлении от текста.

Задача вторая,—календарь революции,—в этой повести так же может быть очень полно разрешена, ибо автор начинает с довоенных дней перед 1914 годом и кончает тем, что „октябрь сел грузно и прочно". Работавшие над этим календарем должны были для себя ясно определить те социальные предпосылки, отраженные в повести, которые родили войну, в войне—зачатки революции февраля и в февральском перевороте—октябрь. Здесь очень много места приходится уделять сначала, конечно, беседе на данную тему, а затем вскрыть и архитектонику интересующей в данный момент стороны.

Для того, чтобы работа была окончательно сделана, ей необходимо придать внешний вид, отделав ее, по возможности, художественно. Конечно, здесь на помощь должен притти художник, преподаватель рисования. Задача иллюстрирования текста книги с выделением существенных сторон становится перед составителем во весь рост. Помочь решить ее должен в одинаковой мере и один и другой преподаватель.

В ряду работ для развития навыка делать выборки и цитаты стоит работа по созданию плаката. Положим, устраивается отчетная выставка, к которой группа хочет иметь ряд плакатов. Дается учащимся задание—найти нужный текст. После того как найдены слова в наиболее удовлетворяющем группу контексте, можно говорить о плакате. И здесь вновь словесник протягивает руку художнику, они вместе разбирают материал, находят для него форму. Искусство плаката в живописи идет об руку с искусством плаката в слове. Первое, что должен дать художник—уменье написать слова плаката так, чтобы они читались легко и сразу. Вопросы, связанные с украшением, сами по себе очень важные, отходят в данном случае на второй план.

Более сложным видом работы является составление рефератов по данному вопросу. Существует предубеждение, что письменная речь учащихся есть вид работы исключительно словесника. В рефератах по родному языку обращается внимание одинаково на содержание и на форму, тогда как доклады, например, по физике обязаны иметь только содержание, форма не важна. Несомненно, это не так. Каждый из преподавателей обязан всматриваться и в то, и в другое, нельзя разделять соединенное органически. Требование грамотного содержания должно итти об руку с требованиями грамотной формы. Задача реферата, по какому бы предмету он ни был,—четко, продуманно передать то, что прочитано, не путая мнения автора реферируемой статьи или книги с мнением референта. Реферат может быть совсем простым, когда следует передать легкую статью в каком-либо журнале на интересующую вас тему. Значительно усложняется работа предложением прореферировать целую книгу, так как часто количественная сторона работы оказывается не под силу подростку.

Рядом с работой над рефератом идет работа по составлению конспектов. Составить конспект труднее, эта работа требует большей обдуманности и строгости мысли. Учитель должен очень осторожно давать материал для конспектирования. Конспект должен быть справочником для учащегося, а не составляться ради его

составления. Проходя с ребятами поэтов сегодняшнего дня, очень удобно и нужно дать для конспекта статью Троцкого „Пролетарская культура и пролетарское искусство“ из книги „Литература и революция“. В этой статье есть опорные пункты, на которых нужно базироваться преподавателю при разборе данного вопроса. Составив конспект, учащийся сможет глубже продумать обсуждаемые вопросы. Второе требование по отношению к конспекту—брать материал пригодный, из которого можно делать большие и убедительные выводы. Конечно, ни в коем случае не следует итти по путям словесников, берущих для конспектирования „Мертвые души“ Гоголя. Художественное произведение не подлежит такой обработке, как конспект.

Очень важно научиться составлять рецензии. Часто даже от взрослых приходится слышать такую оценку книги—„хорошая книга, плохая книга“. Что это значит?—невольно задаешь вопрос. Нужно, чтобы рецензии носили характер осведомительной работы для класса, тогда они будут интересны и оправданы в своем появлении. Не рецензия для рецензии, а рецензия для того, чтобы рассказать товарищам о нужной или просто интересной новой книге, а иногда и пересмотр уже знакомого материала. Здесь словесник и библиотекарь должны работать в полном контакте. Если школа покупает книги, имеет свою библиотеку, они должны быть прорецензированы их первыми читателями—учащимися. Составитель рецензии должен помнить, для кого он пишет. Зная своего читателя, он выделит наиболе выпукло нужные стороны. Рецензировать можно всякую книгу, даже желательно, чтобы подростки, определившие круг своих интересов, вели работу рецензента в определенной области. Конечно, словесника, главным образом, интересует создание навыка в понимании и оценке книги из области художественной литературы, но этим ограничиваться не следует, пусть учащийся приобретает навык в работе на материале, его интересующем. Для того, чтобы научиться составлять рецензии, очень полезно взять какой-либо из больших журналов („Красная Новь“, „Печать и Революция“ и др.), найти доступную для анализа рецензию, проанализировать ее со стороны построения, воспользовавшись всем, нужным для работы. В итоге работ по составлению рецензий может быть получена схема - анкета, которая поможет учащемуся в разборе основных сторон книги при самостоятельной работе. Рядом с помощью библиотекаря, конечно, работа над рецензиями имеет большой смысл при ведении библиографического отдела своего школьного журнала.

Более сложной работой, сравнительно с рецензией, является составление драматизации. Я оставляю в стороне основное—игру, беру первое—текст. При создании текста драматизации перед составителями стоят две задачи: 1) понять замысел автора и 2) насытить действием, внутренним и внешним движением, сделать то, что в общежитии называется „интересным". В этих двух рамках и происходит комбинация текста, введение своего дополнительного материала. Решая задачу о замысле автора, приходится неизбежно произведение, находящееся у вас в руках, подвергать тщательному анализу, входить в лабораторию автора, ибо только тогда вы дадите полноценную, живую драматизацию. Для такой драматизации-переработки удобен Гоголь в своих „Вечерах на хуторе близ Диканьки". Мне пришлось драматизировать с кружком детей многие из его рассказов („Майская ночь", „Ночь под Рождество", „Сорочинская ярмарка"). В них довольно быстро ориентируются дети, легко находя замысел и устанавливая моменты нарастания действия.

Может быть указан и другой вид драматизации, когда берется основная тема и к ней подбираются стихи, отрывки прозы, составляя одно целое, объединенное заглавием. Так, например, пришлось проделать такую работу. К празднику Октябрьской революции группа детей хотела составить пьесу. Были под руками сборники стихов, воспоминаний как печатных, так и устных. Установив тему—развитие революционного движения в России в отдельных картинках, стали подбирать стихи и прозу. Получилась пьеса, развитие действия которой проходило в календарных памятках, начиная от времен Поволжской вольницы Степана Разина, кончая нашими революционными днями. Удалось использовать так тексты, что гимны, которые должны были петься на вечере, как: „Похоронный марш", „Марсельеза", „Интернационал", „Молодая Гвардия" и др., отдельно были вплетены неразрывной частью в целое пьесы, которая была озаглавлена „Заре навстречу".

Работу над драматизацией следует начинать с разбивки содержания на части—действия. Когда эта работа сделана, очень легко подобрать явления. Компануя текст, нужно быть очень чутким к каждому слову, уметь им пользоваться в нужный момент, не сказав нигде ничего лишнего. И опять-таки составление драматизации должно иметь цель, она делается обязательно для спектакля и играется на сцене, ибо тогда и ошибки, сделанные при составлении текста, будут яснее и поправка их будет легче.

В современной школе обычно очень широко поставлено самоуправление учащихся, как основной фактор, регулирующий зачастую жизнь всего детского учреждения. Собрания общие, групповые, комиссии и подкомиссии, бюро и советы старостат и президиум—названий организациям в школе дается много. Председатель и секретарь—обязательные члены этих организаций. Протокол—метод регистрации общественной жизни детей. Часто эти протоколы ведутся так, что, читая их, очень трудно добраться до смысла записанного. Взрослый должен научить подростка вести протокол так, чтобы каждое слово было на месте и чтобы слов было ровно столько, сколько требуется по смыслу. Экономия слов, сжатость и насыщенность речи — требование к протоколу. О таких сторонах, как строгая объективность записи его, я не говорю, это само собою разумеется. На первых порах работы учащегося взрослый должен следить за правильностью того, что и как записывается. В итоге работы — ученик должен овладеть этим навыком очень твердо. Работа над протоколом не кончается его записью, должен быть в начальной стадии момент совместной с учителем обработки протокола, во время которой учащийся получает все необходимые ему указания от взрослого. Обязательно чтение протокола на следующем собрании в целях окончательного закрепления записанного. Нечего и думать, что можно придумывать протоколы, это бесцельно, а потому и неинтересно. В придуманном протоколе трудно найти ошибки и они вообще теряют свою силу и убедительность. Легче всего связать работу над протоколами с жизнью группы, класса на основе близкой на первых порах помощи взрослого. Рядом с работой по созданию протоколов идет работа по созданию навыка пользования ими. Создан доброкачественный текст протокола, но должно быть положено рядом живое начало—протоколы не мертвое тело, обреченное на погребение, а живая жизнь, закрепленная словом, нужная для дальнейшей работы учащихся. Протоколы должны храниться, ими нужно пользоваться при подведении итога какой-либо проделанной работы.

Если протокол есть деловая запись событий, то дневник допускает, на-ряду с фотографией какого-либо описываемого факта, выражение мнений пишущего оценку события. Из суммы оценок мы имеем мнение группы по ряду пережитых и зафиксированных моментов. Уметь вести протокол должен каждый, дневник не может быть вменен в обязанность.

В группе всегда найдутся любители этого дела, которые с большим удовольствием возьмутся за составление такого рода школьной летописи. Формы дневника могут быть различны. Начиная от индивидуальных записей, которые, конечно, уж никак не смогут быть в поле зрения учителя, и кончая дневником всей школы, который иногда ведется особой группой детей, составленной из разных классов. Кроме этих крайних форм, могут быть и промежуточные.

Дневник отдельных уроков есть очень полезный вид работы. Одна из групп, в которой мне пришлось работать, как словеснику, несколько лет вела записи уроков русского языка. В итоге мы имели возможность при обсуждении программы на год, или триместр, учитывать наши ошибки и недостаточную проработку отдельных вопросов, мы имели твердый берег—закрепленную работу прошлого года, от которой мы и отталкивались в своем движении вперед. Учащимся ясна была последовательность работы и обдуманность в подобранном материале. Такой дневник, будучи записан, читается на следующем уроке, в него вносятся поправки, дополнения, иногда кое-что вычеркивается.

Таким же рабочим дневником является дневник кружка, фиксирующий все пути и перепутья в работе, дневник экскурсий. Последний вид дневника важно расположить в отдельную цепь, замкнутую отдельными рамками. Экскурсии большие и малые, плановые и внеплановые, должны быть зафиксированы с еще большей живостью и полновесностью, нежели занятия в школе. Экскурсия живее по самой обстановке работы, а если это дальнее путешествие на несколько недель, то интереснее, так как учащиеся попадают в совсем для них новые места, учатся видеть, наблюдать и добывать нужные сведения. Вот отметить движение группы по этим новым местам и есть задача ведущих дневник экскурсии.

Дневник так же, как и протокол, не должен лежать под спудом, он является материалом для отчетов, докладов, статей, поэтому преподаватель должен быть очень озабочен отделкой его внешнего вида, грамотностью записи и соответствием с фактами.

Доклад на определенную тему, написанный по ряду книг, где освещался нужный вопрос, с выявлением собственного мнения писавшего, в зародыше имеет реферат. Для того, чтобы написать доклад, учащийся должен иметь навыки пользования книгой (цитаты, реферирование), но эти навыки служат лишь базой, фундаментом, на котором строится выявление собственного мнения по данному вопросу. Доклады могут быть даваемы в процессе

проработки какого-либо из отделов курса, для вечера, собрания. Работающий над докладом должен знать, кто будет его слушателем. Не только писать то, что требует тема, но и так, чтобы она стала интересной слушателю.

Доклад делается на основе книжного текста или исследования какого-либо из окружающих явлений. Он может не только читаться вслух, но и печататься в каком-либо из школьных органов (сборник, журнал, газета). Деловая корреспонденция в какое-либо из своих периодических изданий есть тот же вид упрощенного доклада о жизни в требуемом условиями разрезе. Несомненно, что составление таких деловых корреспонденций является одним из видов письменных работ. Вопросы о том, что́ именно, какой факт жизни взять для корреспонденции и как его осветить, должны быть продуманы до конца. На этой работе они воочию убеждаются в значении толкования факта и слова—„так комсомолец не должен говорить"—перестают быть пустой догмой, становясь живым, органическим телом. Конечно, такого рода записи есть материал репортерской газетной работы. Навык репортажа есть один из необходимейших, которые дает школа своему ученику.

Конечно, не только репортерская работа должна быть знакома учащимся, но и составление статей в газету как периодическую, регулярно отражающую детскую жизнь, так и всякого рода экстренные выпуски. Различие передовой статьи, фельетона, хроники местной жизни, статей справочного характера и других должно быть проработано на практике издания школьной газеты. Она—путь связи с широкой жизнью, в которой живет школа, она же и осознание современности, окружающей школьника. Очень увлекательно, когда в школе не одна газета, а две—три, когда эти газеты имеют свою, отличную одна от другой физиономию, когда на этой почве различия возникает борьба. Здесь учащийся на практике убеждается в важности уменья доказать свое мнение, письменно выразить свои мысли так, чтобы они убедили противника, заставив его согласиться со своими положениями. Особенный интерес для словесника представляют литературные споры. Леф и пролетарские писатели, попутчики и пролетарское искусство — неистощимые предметы газетного спора. Здесь учитель должен быть искренним, не напускать на себя олимпийского спокойствия и безразличия, но помнить о том, что он—взрослый, что он — учитель, ему необходимо. Приучить вести газетную перекличку в стенах школы, за ее стенами,

сделать так, чтобы учащийся овладел этой работой—большая, необходимая задача.

В газете и журнале ведется не только спор, но туда же могут быть помещаемы всякого рода записи и наблюдения учащихся.

Запись слышанного, виденного в живой действительности—очень важный навык. В школе необходимо развить вкус и уменье делать это. Вы разбираете с детьми комплекс „город". В ряду этой работы ведете экскурсию на тему „улицы города", отмечаете темп жизни, постройки, останавливаете внимание на встречающихся вам людях,—попробуйте предложить экскурсии, разбившись на маленькие группы, записать разговоры: у витрин различных магазинов, в трамвае, у входа в подъезды общественных учреждений и т. д., и перед вашими экскурсантами будут не только наблюдения виденного, но и слышанного. Запись должна быть, по возможности, точна и законченна. Собранные вместе, такие записи составляют сборник, служат материалом художественного творчества учащихся. Должно так же собирать материал народного творчества в самом широком смысле этого слова. Собиратели должны на практике понять цену „красного слова".

Как материал художественного творчества учащихся, могут быть использованы записи не только слышанного, но и виденного. Описания пейзажа, смен года, жанровые записи и др.,—все это неисчерпаемый источник личных наблюдений юного автора-ученика. Дети должны привыкнуть в школе умно пользоваться записной книжкой.

Рассказы, которые часто пишутся в большом изобилии, не должны быть только придуманными, но творчески преображающими действительность. Иногда полезно взять имеющийся в печати рассказ, повесть в целях письменной работы. Создавать концы, начала повестей в стиле определенного автора, писать биографии действующих лиц на основе фактов, имеющихся в рассказе,—занятие, позволяющее глубже вникать в лабораторию писателя, вдумываться в обрисовку частностей и компановку целого. Установить точку зрения автора в зависимости от изображаемого события можно, примерно, на такой работе: возьмите рассказ Чехова „Степь" и повесть Неверова „Ташкент—город хлебный" и сравните два путешествия, двух мальчиков, цели их поездок и в зависимости от этих фактов, какие подробности дают Чехов и Неверов? Разбирая повесть Всеволода Иванова „Партизаны", дайте другое окончание повести, соответствуя по мере сил замыслу

автора; читая „Сон Макара“ Короленко, напишите ответный рассказ „Макар проснулся“; обсуждая рассказ Чехова „Степь“ и повесть Неверова „Ташкент—город хлебный“, создайте обработку этого же сюжета, путешествие мальчика, с точки зрения городского ребенка и др.

Сличая два близких по сюжету рассказа, полезно написать третий, но свой, сохранив лишь сюжет, иногда лишь его схему. Так, взяв рассказ Короленко „Сон Макара“ и сравнив его по сюжету с рассказом Неверова „Об Ивановой душе“, предложите учащимся написать рассказ „Об Иване“.

Юный автор, пользуясь красками, пейзажами и обобщениями Короленко, учтя основное в рассказе Неверова, сделает свое дело.

Передо мною тетрадь двух девочек, написавших вместе такой рассказ. Из первых строчек его узнаем, что „Иван терпел холод, нужду и голод, работал мало“. Конечно, вспоминается Макар Короленко, который „работал страшно, жил бедно, терпел голод и холод“. Дальше авторы рассказа „Об Иване“ будут говорить нам, как „в ночь на Ивана Купала цветет в лесу чудодейственный папоротник! Где цветет папоротник—там зарыт клад“... вместо которого Иван на утро приносит гнилушки в мешке, после чего решает умереть. „Так вот каков клад-то! Морочат нечистые!“— думал Иван. Читая рассказ дальше, мы видим, как юные авторы, использовав рассказы больших авторов, становятся на свои ноги. Детские руки берут опыт взрослого и пользуются им для своего роста.

Ребята в возрасте 13—15 лет обычно зачитываются всякого рода похождениями и приключениями. Задумайте с ними вместе работу, обобщенную заглавием, дающим возможность использовать их опыт в этом направлении, и вы получите русского „Тома Сойера“. Так была поставлена на целый триместр тема „В дебрях мальчишеских лет“, в результате получилась книга детской жизни, написанная коллективным автором—целой школьной группой. Сознание, что пишется общая книжка для чтения, приучает комбинировать отрывки, отдельные эпизоды, сохранять общий стиль и направление целого.

Если учащиеся имеют данные, конечно, очень желательно культивировать навыки стихотворной речи. Но здесь большая опасность перейти грань, создать стихоплетов, а не стихотворцев. Думаю, что только в последних группах школы второй ступени, когда уже определились авторы-стихотворцы, нужно в этом направлении начать работу, дав им возможную научную базу в указанной области.

Говоря о формах письменных работ, приходится устанавливать общее положение—они должны вырастать из детской жизни, организовывая ее отдельные части в крепкое целое и это целое приобщая к широкому полотну общественной жизни.

Школа, связанная с жизнью, отмечает общественные праздники, юбилеи, устраивает их и по собственной инициативе. Каждый раз в таком случае потребуются то драматизация, то доклад, то плакат. Этим должен ведать литературный кружок школы. Он составляется из детей, наиболее интересующихся работой в области слова. План праздников на триместр должен быть у президиума кружка. Дети заранее подбирают или создают нужные новые тексты в зависимости от требований школьной жизни. Кроме того, кружок ведет свою работу, по выбранной им теме, связывается с широкой литературной жизнью, идущей за стенами школы, в доступной, конечно, для учащихся форме, разделившись на ряд маленьких подгрупп, ведет в меру сил углубленную исследовательскую работу, специализируясь в области своих тем. В кружке же очень активно идет работа, организующая детское литературное творчество. Члены кружка приносят на собрания свои произведения, выслушивают критику и замечания. Пусть первые критические статьи будут написаны на основе исследования работы товарищей. Время от времени работы кружка выходят за его стены, помещаются в школьный журнал, становясь предметом более широкого обсуждения.

Рядом с литературным кружком живет кружок юных корреспондентов. Юнкор работает, главным образом, в области репортажа. Он прежде всего сообщает в журнал о различных моментах жизни коллектива детей. В кружке обсуждается каждый репортаж, этим путем юнкор приучается не только к тому, как писать, но и что писать. Юнкор—не только репортер школьной газеты, он—активный читатель школьного материала и каждой новой книги, появившейся на горизонте школы. Собирая мнение товарищей, иногда даже путем маленькой анкеты, он ставит нужные вопросы перед пассивным читателем. По мере роста активности, сознательности школьников, растет и крепнет кружок юнкоров. На их собраниях окончательно оформляется общественное мнение по отдельным вопросам школьной жизни.

Стенная периодическая газета обречена на смерть или жалкое существование, не имея организации юнкоров. Они—живой родник, питающий газету. Они же, юнкоры, следят и за прома-

хами редакции, так как мнение товарищей—читателей газеты—им прежде и полнее других известно. Кружок должен иметь постоянные темы-стержни, в папки которых складываются собираемые им материалы. Эти темы находятся в соответствии с отделами газеты и журнала, и последние определяются школьной и общественной жизнью. Очень важно, чтобы юнкоры отдельного детского учреждения были связаны с таким же кружком соседней школы, общего детского журнала. В этом отношении очень интересен почин журнала „Юные Строители", создавшего в январе 1924 года организацию юнкоров своего журнала, составив ее из представителей многих детских учреждений г. Москвы.

Школа должна иметь свою стенную газету. Редакторский кружок газеты, приняв заглавие, начинает работу. Первое — составление плана-схемы, отдельного выпуска, строящегося в зависимости от заданий, которые ставит перед собою редакция. Желательно также установление определенного срока выхода газеты, самый удобный срок —неделя, иногда две.

Издательская и редакторская работы должны быть объединены в школе в одну организацию—широкую редакцию, которая собирается редко по общим вопросам школьных изданий, для объединения пути перед большим событием, которое нужно осветить в издательской работе. Широкая редакция разделена на ряд подкомиссий: a) газетную, b) журнальную, c) сборников.

Среди редакторской комиссии газеты распределяются обязанности так, чтобы каждый из членов этой комиссии выполнял всевозможные и нужные виды работ в этой области: написал передовую статью, скомпановал один отдел, целый номер и т. д. Журнал в школе так же необходим, как и газета. Если последняя отражает, главным образом, текущую жизнь, то на долю первого остается более детальная разработка вопросов, которые интересуют широкий круг читателей-учащихся и учащих. Журнал, как губка, вбирает в себя наиболее ценное и интересное из жизни школы, дает руководящие статьи и доклады. Редакция журнала делится в работе по отделам его. Вряд ли возможно, чтобы каждый из учащихся мог вести любой отдел, здесь уже требуется некоторая специализация, определяющаяся уклонами детей: один очень умело построит литературный отдел; другой чувствует себя на месте, когда речь идет о технике, ясно,—что в данном случае нужно использовать эти специальные уклоны. Компановка целого номера, размещение отделов должен уметь сделать в итоге работы каждый. Очень важно в общем журнале сотрудничество

не только детей, но и взрослых, обмен мнений и знаний по отдельным вопросам. Если в школе развита работа в каком-либо направлении, можно и должно говорить о специальном журнале.

Редакции отдельных сборников, которые выходят по различным вопросам, в зависимости от различных событий в школе, лучше всего поручать тем, кто является инициатором данного сборника. Поэтому третья часть широкой редакции комиссии по изданию сборников имеет текучий состав, для общей связи работы необходимо вхождение в нее одного постоянного работника.

Журнал, в лице редакции, собирает через определенные сроки (три—четыре месяца) общее собрание авторов, на котором обсуждаются вопросы, связанные с улучшением издания как во внутренней, так и во внешней его части.

Редакция—не верховное судилище, а рабочая группа, которая в ряду прочих детских организаций выбирается на определенный срок. Внутри, в своем кружке, она ведет образовательную работу, знакомясь с вопросами техники построения издательской работы, путем экскурсий в редакции, и издания больших журналов и газет, путем докладов критического характера, разбирающих отдельные выпуски различных изданий. Можно говорить и по истории этого вопроса—темы ставятся в зависимости от состава и интереса редакции.

Думается, что названные выше детские организации помогут словеснику провести очень важную часть своей работы: научить грамотно писать в полном смысле этого слова. Нельзя ни на минуту преподавателю родного языка выпускать из поля своего зрения детскую жизнь, закрепленную в перечисленные выше рамки детских организаций.

В итоге мы можем поставить следующую схему организации письменных работ учащихся.

ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ.		
ИСТОЧНИК СОДЕРЖ.	ФОРМЫ.	ОРГАНИЗАЦИИ.
1. Окружающая общественно-научная жизнь: школьная и внешкольная.	Плакат, протокол, дневник, деловая корреспонденция, деловые статьи в школьную газету и доклады, художественный очерк, рассказ, повесть, стихи.	Вечера, юбилеи, широкая редакция, кружок юнкоров. Литературный кружок.
2. Школьная работа: разработка учебного материала.	Цитаты, реферат, конспект, доклад.	Научные собрания, спектакли и вечера.

Содержанием письменных работ должна быть окружающая жизнь и те вопросы, которые в данный момент находятся в кругу детского внимания. По формам работы должны соответствовать заранее поставленным целям, находящимся в соответствии с жизнью и запросами детей.

В школе должны существовать общественные детские организации, которые направляют работу по приобретению необходимых навыков в области письменной речи.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Стр

Предисловие 3

I. О. В. Трахтенберг. Экономика и искусство

1. Идеализм и эклектика 5
2. Общественное бытие и общественное сознание . . . 9
3. Классы и литература 14
4. Диалектика классов—диалектика искусства 19
5. Общие черты эпохи 23
6. Против „упростительства" и вульгаризации 28
7. Причины зависимости искусства от экономики . . . 36
8. Итоги 41

II. М. А. Рыбникова. „Голос словесника

1. Трудный год 43
2. Что нам предлагают 49
3. Почему все это происходит 51
4. Переподготовка словесника 56
5. Наша связь с обществоведением 61
6. Что же проходить? 65
7. О возможном построении курса 71

III. К. П. Спасская. Литература в комплексе „деревня" 78

IV. Л. С. Мирский. Опыт постановки литературного чтения в школе 2-й ступени 94

V. С. Д. Никифоров. Страничка из практики . . 111

VI. В. В. Голубков. Марксисты о литературе . . 120

Общие вопросы изучения искусства и литературы . . . 121
Пособия по изучению литературы 141

VII. П. О. Афанасьев. Работа над языком в школе 2-й ступени 156

Выводы и обобщения 166
Сведения о языке 167
Необходимейшая литература для преподавателя . . . 174

VIII. А. Д. Гречишников. О письменных работах . 176

БИБЛИОТЕКА ИНСТИТУТА КРАСНОЙ ПРОФЕССУРЫ
Инв №.....

Государственное Издательство

Москва

Методические пособия для преподавателей.

Автухов и Мартыненко.—Программы ГУС'а и массовая школа. Ц. 1 р. 25 к.

Афанасьев, П. О.—Активно-трудовой метод обучения. Ц. 10 к.

Бачинский и Михайлов (Ред.).—Сборник статей по вопросам физико-математических наук и их преподавания, Ц. 2 р.

Бачинский и Михайлов (Ред.)—Путеводитель по вопросам преподавания родного языка. Ц 15 к.

Броунов.—Руководство для производства и разработки наблюдений над погодою. Ц. 20 к.

Его-же.—Вопросы математики и ее преподавания. Ц. 80 к.

Григорьев, Знаменский и Кавун.—Практические занятия по физике. Ц. 1 р. 50 к.

Добровольский.—Графический метод в школе. Ц. 1 р. 40 к.

Ефремин.—Опыт методики политграмоты. Ц. 1 р. 30 к.

Жарков.—Метеорологические наблюдения. Ц. 1 р. 50 к.

Лэзан.—Новые пути ознакомления детей с математикой. Ц. 35 к.

Озол-Преднек.—Дни памяти Ленина в школе II ступ. Ц. 60 к.

Перельман.—Занимательная физика. Ц. 1 р. 75 к.

Пиксанов.—Два века русской литературы. Ц. 2 р.

Ростовцев.—Как составлять гербарий. Ц. 30 к.

Рубинштейн.—Метод жизненных комплексов. Ц. 65 к.

Трахтенберг.—Беседы с учителем по историческому материализму Ц. 55 к.

Фридман.—Методика арифметики. Ц. 70 к.

Его-же.—Учебник теоретической арифметики. Ц. 85 к.

В ближайшие дни выходят из печати:

Голубков.—Писатели современники.

Никифоров.—Родной язык и художественная литература в комплексной системе преподавания.

Пистрак.—Насущные проблемы современной советской школы.

Штейнгауз.—Практика лабораторных занятий в английской школе.

4381

Цена 1 р. 10 к.